Utopies et pédagogies
Actes du Colloque International

Musée J.-F. Oberlin
Waldersbach

Waldersbach,
27-29 mai 2002
Ouvrage coordonné par Loïc Chalmel

Allocution d'accueil

Edmond Stussi

Président de l'Association du Musée Oberlin

L'association du Musée Oberlin est heureuse de vous accueillir dans les locaux du Musée, entièrement rénovés, sous l'égide de la Communauté des Communes de la Haute Vallée de la Bruche.

Bienvenue, Mesdames et Messieurs les colloquants des quatre coins du monde. Bienvenue ici au Ban de la Roche, ancienne petite principauté dans la mosaïque des principautés d'Alsace. Jusqu'à la Révolution française, en 1789, on y a connu plusieurs Seigneurs, on y est devenu protestant par le fait du prince, ce qui explique qu'on trouve dans son histoire les figures de quelques pasteurs notoires, notamment Jean-Georges Stuber et Jean-Frédéric Oberlin.

Au centre de cet ancien comté, un chapelet de villages : Rothau, Belmont, Bellefosse, Fouday, Sollbach et le plus connu d'entre eux, Waldersbach, autour de son vieux presbytère, devenu aujourd'hui musée, son petit temple à côté du tilleul cent cinquantenaire, la « Modesta Ecclesîa » devenue pour ces pasteurs du siècle des Lumières une véritable « maison du peuple », où, conformément à l'étymologie première de « l'ecclesia », tout était débattu, enseigné et transmis. Car pour eux l'homme formait un tout, et c'est tout l'homme qui était appelé au développement, tant dans sa dimension spirituelle que sociale, économique, artistique, éthique, et cela de la naissance à la mort.

C'est ici qu'Oberlin exprime pour la première fois sa préoccupation de l'éducation des tout petits. Ce n'est pas une directive, ni même une impulsion. C'est un questionnement. « Je cherchais le moyen, dit-il, de donner à la petite enfance l'éducation que leurs parents, en raison de leurs charges de travail et de leur impréparation, ne sont pas en mesure de leur donner ». La réponse, c'est la petite paysanne et bergère, Sara Banzet, qui l'apporte : elle reçoit de son propre chef les tout petits dans son « poêle », à savoir le séjour dans la maison d'habitation de son père. Elle leur enseigne ce qu'elle a elle-même appris alors qu'elle servait auprès de l'épouse du pasteur Stuber. Elle leur raconte des histoires, chante avec eux : déjà elle joue avec les mots qui leur ouvriront l'horizon de la culture. Elle sort avec eux, découvre la nature et l'environnement. Elle les éveille à la vie.

L'Ecole Maternelle était née. Une utopie pour cette année 1767, où son père trouve qu'il y a des choses plus importantes à faire que de gazouiller avec des enfants. Oberlin y croit, s'y accroche et la traduit en pédagogie.

Un petit pas, dans un petit village, mais un pas de géant dans l'histoire de l'éducation.

Merci à vous d'être venus jusqu'ici, sur les traces de la petite bergère géniale. Merci à tous ceux qui nous ont permis de réaliser ce colloque :

Le laboratoire CIVIIC de l'Université de Rouen ;

La Communauté des Communes qui vous reçoit dans ses locaux ;

La Direction Régionale des Affaires Culturelles ;

La Région Alsace ;

Le Département du Bas-Rhin ;

Les permanents du Musée, son Conservateur, son personnel d'accueil et d'animation, ses bénévoles.

Invitation

Loïc Chalmel
CIVIIC - Sciences de l'Education
Université de Rouen

Bienvenue sur les terres de l'utopie !

En nous honorant de votre présence au Ban de la Roche pendant ces quelques jours, vous avez courageusement assumé le risque de vous perdre dans « cette contrée sauvage, peuplée de sauvages qui mangent de l'herbe [...] » selon l'ancienne tradition germanique. La rigidité naturelle des bancs sur lesquels vous avez pris place résonne en écho aux paroles de Jean-Georges Stuber, pionnier de la réforme pédagogique locale, lorsqu'il décrit ses concitoyens du XVIIIème siècle :

Les habitants du Ban de la Roche sont généralement très pauvres et on appelle riches ceux dont la misère est moindre. Ils habitent dans des chaumières, vont en sabots et subsistent grâce à leurs maigres cultures et à leur modeste élevage (Stuber).

Son successeur à Waldersbach, Jean-Frédéric Oberlin établit un constat similaire dans le commentaire qu'il développe suite à la lecture en 1767 du Robinson Crusoë de Daniel Defoe : « C'est un bon livre pour des gens qui, comme les habitants du Ban de la Roche, sont obligés de faire presque tout par eux-mêmes, presque comme Robinson (Oberlin) ». Pourtant, cette terre déshéritée des Vosges alsaciennes, reste un lieu exemplaire de confrontations entre utopies et pédagogies, jusqu'à la mise en pratique de l'utopie. Le Musée Oberlin qui accueille nos travaux a pour vocation de conserver la mémoire de ces confrontations d'hier, en proposant à ses visiteurs un voyage à travers le temps, vers un moment du passé où le futur était encore incertain, indéterminé, ouvert, par ignorance de la suite. Mais il aspire aussi résolument à se tourner vers le futur, interrogeant la réalité contemporaine et son tissage complexe de facteurs hétérogènes, continuant à explorer un espace décrit par Daniel Hameline comme celui « où s'invente l'humanité dans le champ des possibles (Hameline, 2002, p.) ». Le présent colloque est résolument ancré dans cette perspective.

Lorsque l'on pénètre un espace inconnu, il est sécurisant de faire selon l'adage « le tour du propriétaire ». Voici donc quelques repères en forme de traces « intra-muros ». La stèle à droite du cœur, rappelle la mort de Marguerite Salomée (20 ans), épouse de Jean-Georges Stuber le 9 août 1754. L'évêque conventionnel Henri Grégoire (1750-1831), lors d'une visite à Oberlin en 1787, y relève un solécisme de bonne facture pour un locuteur germanique natif: « Son veuf sema près d'ici pour l'immortalité ce qu'elle avait eu de mortel, incertain s'il est plus sensible à la gloire de l'avoir perdue, ou à la gloire de l'avoir possédée (Grégoire) ». Mais qui est Stuber me direz-vous, et comment décliner son utopie ?

La pédagogie pastorale de celui qui fut nommé ici le « p'ti prédicant » se fonde sur une pratique généralisée du français en terre patoise et sur l'apprentissage de la lecture à partir du constat suivant :

Si un enfant lisait (en ânonnant) toute une page se terminant par un mot coupé, le maître n'était pas conscient que l'autre partie du mot était sur l'autre page. On terminait la leçon du jour avec la première partie du mot et l'on commençait celle du lendemain avec l'autre partie (Stuber) [...]

D'où l'impérative nécessité de former des maîtres, démarche précursorale s'il en est qui conduisit Jean-François Ehrmann (1757-1839), représentant le Bas-Rhin à la Convention, à écrire au Comité d'instruction publique pour demander qu'on mit sur la liste des gratifications nationales « le citoyen Stouber, premier instituteur d'une école normale en France » ! L'utopie de Stuber repose enfin sur la volonté de développer au sein d'une population rurale particulièrement déshéritée une véritable culture populaire en facilitant, l'accès au livre à travers ce qu'il nomme un trafic, origine de la première bibliothèque de prêt au monde :

C'est un trafic de charité entrepris pour le service du

prochain […] Ci-devant le pays était très ignorant, et ne pouvait que l'être, puisque les difficultés pour se procurer de quoi s'instruire étaient presque insurmontables [...] Or pour soulager les pères, qui désiraient de pourvoir à leurs enfants une instruction qu'eux-mêmes n'avaient pas eue, M, Stouber entrepris un trafic (Oberlin, 1792) [...]

L'un des « Régents d'école » formé par Stuber, rapporte cette remarque d'un parent d'élève d'alors, qui, perturbé par le fait que l'on apprenne désormais à lire dans un autre ouvrage que la Bible lui demanda « si on avait un autre Dieu que celui d'autrefois ». « Répondez-lui oui. Nous avions le Dieu des ténèbres et nous tâchons d'avoir celui de la Lumière » (Stuber).

Vous avez été, probablement à votre insu, placé depuis votre arrivée en ces lieux, sous le regard bienveillant mais ferme de Jean-Frédéric Oberlin, successeur de Stuber à Waldersbach où il s'installe le 20 mars 1767. Ne le cherchez pas au haut de la chaire où il prêcha jusqu'à sa mort, au risque d'avoir des visions, mais dans votre dos... position tout aussi stratégique. Les murs de ce temple furent en particulier témoins du concert de 1775, symbole de la collaboration entre les deux hommes, ainsi que du passage d'une certaine forme d'utopie dans la pratique : Premier concert à Waldersbach le 12 mai 1775 en l'honneur de quelques personnes de Strasbourg. Jean-David Bohy, Sébastien Scheidercker, M. Simoet Jean-Jacques Claude du Trouchy jouèrent du violon. Dider Neuvillers et Georges Bernard de la flûte à bec, Vernier chanta la basse et quelques filles la prime. M. Schweighauser joua de la flûte traversée. Dimanche le 18 service à Belmont. Autre concert solennel pour la satisfaction de M. Stouber, alors présent (Oberlin, 1775).

Avec Jean-Frédéric Simon élève d'Oberlin mais aussi de Basedow, c'est à nouveau de formation des maîtres dont il est question. L'utopie philanthropiniste sera soutenue ici jusque dans le renoncement aux biens matériels superflus :

16 mars 1777- Un jour ma femme entra dans ma chambre et, sans mot dire, les yeux rayonnants de joie, m'apporta une paire de boucles d'oreilles me priant de les envoyer au Philanthropin, ou leur équivalent en argent, si on pouvait les placer (Oberlin) [...]

Oberlin nourrit son utopie éducative à des sources multiples qui se fécondent mutuellement, et font de ce lieu l'un des carrefours de la pensée éducative du XVIIIème siècle. Au premier rang des grands inspirateurs, Jean-Jacques Rousseau figure en bonne place, comme l'atteste cette note de lecture de 1780, à propos de l'Emile : Ce livre contient cependant tant d'instructions et de si belles observations qu'il me semble qu'il serait impérativement nécessaire que tout un chacun le possède et que chaque instituteur le lise et le relise (Oberlin).

Cette notion de confluent d'influences diverses, prend tout son sens dans la présence au fil du temps à Waldersbach de visiteurs et autres pensionnaires illustres. Cet extrait d'une lettre de Jean-Henri Pestalozzi à son ami Legrand, en date du m novembre 1810, rend compte par exemple de la confrontation des expériences entre le Ban de la Roche et Yverdon :

Très cher ami ! Je prends la liberté de vous recommander M. Jullien (Marc-Antoine) qui traversera votre région dans son voyage vers Paris. C'est un excellent ami de mon institut, qui se donne de la peine depuis de nombreuses années pour connaître mieux tout ce qui contribue à la formation du peuple et à son éducation, et comme il a beaucoup entendu parler ici de l'institution de M. Oberlin, il souhaiterait en avoir une connaissance plus précise [...] P.S. Toutes mes amitiés à Monsieur Oberlin et toute sa maison. Mais l'utopie éducative oberlinienne se concrétise principalement à travers l'invention des poêles à tricoter, et leur contribution originale à l'éducation des enfants les plus jeunes :

Au commencement de l'année j'ai loué Sara Banzet de Jean-Louis le Vieux de Belmont, pour 2 louis d'or par an pour la mettre maîtresse à tricoter à Belmont. Son père l'entretient de tout. J'ai loué le poêle de derrière de Jean-Nicolas Haseman, de Belmont, pour 6 louis par an dans le même but (Oberlin, 1770, p.).

Vous aurez l'occasion de découvrir certaines des traces extra-muros, au cours de votre bref séjour au Ban de la Roche. L'ombre du grand Goethe vous suivra peut être derrière celle de son compère Lenz « qui le 20 janvier (1778), marchait dans la montagne (Buchner) », ou encore sur le visage de Frédérique Brion, son éternelle fiancée. Vous cheminerez en pensée avec des philanthropinistes, comme Christoph Kaufmann (1753-1795), des piétistes tel Johann Heinrich Jung-Stilling (1740-1817), des physiognomonistes, à l'image de Johann Kaspar Lavater (1741-1801) et beaucoup « d'autres istes ».

Mais je ne voudrais pas conclure ce bref exposé sans rendre un hommage appuyé aux utopistes d'aujourd'hui, Edmond, Estelle, Pascal, et tous les membres de l'association des « Amis du musée Oberlin ». Il y a quelques années, nous avons rêvé ensemble de voir le passé se métamorphoser en avenir... Transformer le mythique presbytère d'Oberlin, en un lieu de mémoire certes, en repensant totalement l'accueil du public ainsi que celui des chercheurs, mais également un lieu éducatif largement ouvert sur la nature environnante, par la fondation de la maison des enfants. Progressivement l'utopie est sortie de terre. Vous serez les premiers à en tester la cohérence, puisque les bâtiments n'ont pas encore été officiellement inaugurés. Sous l'impulsion de Jean Houssaye, les membres du laboratoire CIVIIC de l'université de Rouen, ont convenu que le Ban de la Roche d'hier et d'aujourd'hui se présentait comme un environnement naturel pour accueillir une thématique telle que « Utopies et pédagogies » (Peut-être a-t-il versé lui même dans l'utopie ?)

Du 27 au 29 mai 2002, ce colloque réunit près de 120 spécialistes des questions éducatives, enseignants-chercheurs, représentants des universités françaises et de leurs laboratoires, professeurs venus des quatre coins d'Europe et des Amériques, mais également délégués de mouvements pédagogiques (pédagogie institutionnelle, Freinet, Steiner, Lycée expérimental de Saint-Nazaire, OCCE, AGIEM), autour du thème « Utopies et pédagogies », dans le microcosme de Waldersbach.

L'organisation assurée conjointement par le laboratoire CIVIIC de l'université de Rouen et le Musée Jean-Frédéric Oberlin, est un exemple particulièrement réussi d'échange de compétences. À l'heure des régionalisations et de la construction européenne, une telle coopération relève elle-même de l'utopie : faire travailler en commun, au service d'un même projet, sous le haut patronage de Monsieur le secrétaire général du Conseil de l'Europe et de Monsieur le recteur de l'Académie de Strasbourg, des institutions qui ne relèvent ni des mêmes ministères de tutelle, ni des mêmes instances régionales.

La problématique Utopies et pédagogies donnera lieu à trois conférences plénières et à une quarantaine de communications discutées dans quatre ateliers au cours de trois journées de travail :

- La pédagogie peut-elle se passer d'utopie ?
- Certaines des utopies d'hier se sont aujourd'hui imposées comme des évidences... Le passé est-il dépassé ?
- Nous vivons au présent, mais nous n'avons pas de futur pour l'éclairer, nous sommes dans la même situation que les pédagogues du passé qui, eux-mêmes, ne connaissaient pas leur futur. Peut-on encore penser autrement ?
- Existe-t-il aujourd'hui des précurseurs, comme Jean-Frédéric Oberlin en fut un à son époque, pour ce qui concerne l'éducation des enfants les plus jeunes ?

Le résultat du travail collaboratif engagé autour de ses questions fait l'objet de la présente publication.

La tenue de ce colloque coïncide avec la réouverture du musée Oberlin : ce n'est pas le fruit du hasard. Les installations qui ont accueilli les congressistes viennent de faire l'objet d'une importante rénovation, grâce à l'intervention du Ministère de la culture, du Conseil général du Bas-Rhin, de la Région Alsace, des fonds européens et de la communauté des communes de la Haute Bruche. Le caractère universitaire et international d'une telle manifestation contribuera incontestablement à familiariser un large public avec les trois vocations, culturelles, pédagogiques et scientifiques de la nouvelle structure rénovée :

- conservation de la mémoire des pédagogues du Ban de la Roche, Jean-Georges Stuber et Jean-Frédéric Oberlin, à travers la présentation de collections « revenues à la maison », selon des principes muséographiques très innovants ;
- sensibilisation des enseignants, des éducateurs et de leurs élèves aux principes pédagogiques fondamentaux mis en œuvre au siècle des Lumières, dans le cadre des animations proposées au sein de la maison des enfants ;
- mise à la disposition des chercheurs, dans des conditions de consultation particulièrement confortables, d'un fonds d'archives désormais soigneusement inventorié.

Au nom du Comité scientifique et du Comité d'organisation, je tiens à remercier toutes les institutions qui ont contribué à la réussite d'une rencontre scientifique exceptionnellement tenue hors de locaux universitaires, et tous les bénévoles de l'Association des Amis du Musée Oberlin pour la chaleur de leur accueil et leur remarquable disponibilité.

Bienvenue sur les terres de l'utopie...

Conférence

Adalberto Dias de Carvalho
Université de Porto

Des utopies contemporaines à la contemporanéité comme utopie

Adalberto Dias de Carvalho
Université de Porto

Parfois on dit qu'il serait grave de vivre dans une société sans utopies et, à l'inverse, qu'il serait souhaitable de construire un monde sans idéologies. Toutefois, à notre avis, ce qui serait vraiment tragique, c'est la vie dans une société qui, convaincue d'être, elle-même, une utopie - d'être elle même l'expression accomplie de l'utopie-, en fait, la rejette, en vivant tout simplement endormie sous le voile de l'illusion de l'incarner au cours de son présent historique. Une illusion, cependant, constamment perturbée par une mauvaise conscience provoquée par les faillites de cette utopie réelle qui, justement à cause de sa réalité, détruit la radicalité critique d'une pensée où la réalisation, au nom de cette radicalité, ne devrait pas être décisive.

Voilà le risque majeur que nous vivons de nos jours : celui pour chacun de nous d'être, finalement, un utopien au sein d'une utopie déchirée. Dans ces conditions, la distopie peut n'être plus à l'extérieur, de l'autre côté du pont, mais à l'intérieur de notre propre Utopie...

Les facteurs qui, du côté sociologique, conditionnent cette situation, nous les connaissons, en principe, très bien : ils s'enracinent dans une globalisation économique, informatique et médiatique sans une véritable compensation, en ce qui concerne la mondialisation, de l'accès aux ressources et à la communication. Ce qui est dramatique, en fait, c'est qu'on s'émerveille de la richesse virtuelle des biens et des informations disponibles et, que de cette manière, on accepte la montée de la pauvreté réelle et, d'une manière générale, de l'exclusion effective dans ce même monde où nous vivons. Cette constatation signifie que, au départ, l'universalité de l'utopie informationnelle et même communicationnelle, ainsi que des utopies économiques, culturelles, technologiques et éducationnelles dominantes, est un leurre.

D'une certaine façon on entend l'écho de la modernité dans la continuité d'un optimisme qui se confond avec l'illusion de la réalisation utopique, laquelle, après avoir été la finalité, l'avenir de l'histoire, serait maintenant son présent. Toutefois, comme nous venons de le dire, l'optimisme de cette réussite idéale se confronte aussi avec le constat d'un échec. L'échec d'un progrès qu'on a cru être linéaire mais qu'on vérifie être doublé par les ruptures d'un monde dual, qui est, finalement, son produit complexe et... imparfait.

Comme l'exprime très bien J.J. Salomon (1992) :

- « L'ère de la science triomphante est aussi celle de la menace absolue » (46).
- « De même que les hommes (...) découvrent qu'il y a des limites à l'exploitation des ressources naturelles, ils découvrent qu'il y a des limites à l'exploitation de leur génie » (21).
- Le capitalisme court le risque de mourir maintenant de ses succès, tout comme il était condamné auparavant, aux yeux de Marx, à mourir de ses échecs.
- « A l'accident mécanique qui tue (et aux cataclysmes naturels) le XXème siècle a ajouté une dimension de plus : celle du désastre qui atteint l'intégrité de la vie et la perpétuation de l'espèce » (39).

Frappés par ces conclusions, les femmes et les hommes contemporains subissent les perplexités d'un drame existentiel qui est vécu en tant que tel, peut-être parce que l'expérience des limites est soutenue par une conscience qui hésite entre l'orgueil du sujet moderne, l'émiettement de ce sujet par la rhétorique post-moderne et la réflexivité critique, située et interdiscursive, du sujet contemporain...

En effet, l'homme, aujourd'hui, en tant que sujet, est le résultat paradoxal d'une explosion du moi et d'une analytique de la finitude entreprise depuis la modernité. En partant de l'instabilité des contours de ses propres

limites, il interroge, avant tout, sa position en tant qu'auteur d'un destin qui, par rapport à lui-même, le menace largement. Une menace qui représente la possibilité d'une extinction vitale -en tant qu'expression suprême et contradictoire d'un pouvoir et d'une fragilité-, laquelle émerge, au sommet de sa prévision, comme la possibilité d'extinction du sens même. Une possibilité qui n'advient pas d'un épuisement de l'activité de signification par l'accomplissement radical des potentialités de la conscience et de la connaissance, mais qui s'impose, avant tout, justement à cause de leur échec ou à cause de l'insuccès de l'application politique de leurs produits.

On acquiert, alors, la conscience critique des limites (non pas par rapport à l'infini de Dieu ou de l'Histoire mais par référence à la propre finitude anthropologique), ainsi que la conscience du besoin de la maîtrise de la régulation sociale de la science, de la technologie, de l'économie et de la communication.

Voilà bien une nouvelle et décisive opportunité pour l'utopie éducative dans le cadre d'une démocratie avancée : celle de contribuer à la construction dialogique et solidaire de l'humain, celle de contrarier activement, dans nos sociétés, une tendance très forte -mais aussi très subtile- à instituer, toujours selon J.J. Salomon, « l'inégalité par le savoir » là où, auparavant, dominait « l'inégalité par l'origine sociale ».

Mais, par ailleurs, la valeur de la conscience révolutionnaire comme conscience anticipatrice capable, en tant que telle, d'envisager la concrétisation de ses projections émancipatrices idéales sous la forme de projets de réalisation historique étant perdue, on constate l'émergence d'une époque où les contours d'un vide d'espérance sont de plus en plus évidents. Or, on identifie ce vide d'espérance dans les espaces anthropologiques qui accueillent un pessimisme existentiel renforcé par un pessimisme volitif. Le paradoxe devient encore plus critique quand on s'aperçoit que, malgré tout, nous vivons une période historique où, par rapport à ce qui précède et à travers notamment les remarquables voies d'accélération du développement scientifique et technique dont on dispose, la tendance va dans le sens de l'agrandissement du possible. Toutefois, faut-il ajouter, à cause des raisons éthiques, la croissance relative du domaine du possible n'élimine pas l'impossible et donne même place à de nouveaux espaces d'impossibilité.

Dans ce contexte, il faut souligner que l'utopie n'est pas un moyen de prévision.

C'est également dans ce cadre contradictoire qu'on envisage, parfois, plus qu'un futur, la réalité d'un présent déjà impossible -donc, un présent utopique- en termes de réalité ontologique ou historique. C'est le cas justement quand, logiquement, on rejette d'une façon implicite, en tant qu'absence absolue, la possibilité d'un futur idéal, devenu superflu dans le contexte d'un présent qui, lui-même est révolutionnaire en dehors des révolutions politiques, qui lui-même est idéal (et impossible...), mais qui annule la possibilité de la préfiguration d'un état ultérieur et supérieur au sein d'un processus qui devrait être, malgré tout, progressif.

Une utopie concrète apporte la fin de la fonction utopique et de l'esprit utopique.

Si on tente d'interpréter la complexité du phénomène décrit on aura besoin de faire tout de suite une distinction claire entre deux catégories d'utopies : l'utopie politique (proche de l'idéologie) et l'utopie philosophique (en principe, la seule avec un statut cohérent d'utopie). Mais, en tout état de cause, il faut rappeler que le sens commun, à l'inverse, réduit le champ utopique à celui de l'utopie politique -même quand il la refuse- et qui, alors, il a tendance à regarder les interventions philosophiques dans ce domaine comme étant responsables des dérives spéculatives et parfois jugées gratuites de la pensée utopique.

Nous pensons que la thèse de la fin des idéologies a été, cependant, contradictoirement décisive par le raffinement de son investissement au sein de la culture de nos sociétés dans la mesure où cette perspective a renforcé l'encombrement du rôle dénotatif des représentations idéologiques. En plus, souvent, ce refus des idéologies a été assimilé au refus des utopies ou, au moins, ces dernières ont été envisagées comme le terrain favori pour la croissance des idéologies. Riesmann, par exemple, a conclu que « les utopies d'une époque sont les idéologies de l'époque suivante ». Pourtant, cette

métamorphose, qui ne représente pas la réalisation des utopies -qui découle même d'un glissement idéologique de celles-ci- atteste, à l'inverse, de leur émiettement, de leur perte d'identité, et, pour cela, du besoin de les réinaugurer.
L'erreur la plus fréquente vient ici d'un manque important d'évaluation en ce qui concerne la nature de l'évolution relative des utopies et des idéologies par rapport à leur statut initial.
En fait, alors que les idéologies se présentent au fur et à mesure que le sujet humaniste acquiert le droit à la reconnaissance de sa situation politique et sociale, les utopies, en sens inverse, ont l'opportunité de devenir des expressions de l'intempestivité conflictuelle des acteurs qui jouissent d'une autonomie importante: l'autonomie de la position de la pensée devant les limites de la connaissance et du réel historique sous-jacent. L'utopie est un défi à l'ordre existant, elle nous donne l'expérience (imaginaire) de la « contingence de cet ordre » -comme l'affirme Ricœur. L'idéologie, à son tour, en légitimant le sens de l'ordre dominant, n'a, ainsi, aucun problème pour contribuer à sa réalisation pleine, comme le rappelle encore Ricœur.
Nous pouvons dire que, d'une certaine manière, les idéologies fournissent la structure qui encadre et agglutine les axes synchroniques de la réalité, même quand elle évolue. En effet, dans ce cas, l'évolution approfondit et développe le présent. Le présent est ici la plaque tournante où s'organise le déclenchement de l'avenir, en étant toujours aussi l'assimilation d'un passé. De la même façon, l'avenir est le prochain présent et, toujours dans la même logique, un passé futur. La conception augustinienne du temps (présent-passé, présent-présent et présent-futur) est celle qui synthétise avec le plus de cohérence le préjugé temporel des idéologies. Préjugé où le futur et le passé se définissent par rapport au présent et même au sein du présent qui, en tant que tel, cristallise le premier comme mémoire et contient le second comme expectative. Voilà la temporalité synchronique dont nous parle Levinas.
Les utopies politiques modernes comprises comme expressions des idéologies, tournées vers le futur, visent aussi, avant tout, leur réalisation historique. Elles essaient, en conformité, d'interpréter, d'assembler et de mobiliser les aspirations des personnes et des communautés concernées en fonction du sens (idéologique) du progrès qu'elles considèrent incarner.
Les réserves de certains intellectuels comme Popper mettent en cause justement les prétentions des promoteurs de l'utopie qui s'arrogent le droit de se présenter comme des protagonistes des finalités de l'histoire et, en partant de celles-ci, d'établir et de gérer les moyens d'y arriver. Prétentions qui impliqueraient, selon lui, l'autocratie, le dogmatisme, l'autoritarisme et la violence sur l'altérité, bref, sur la dissidence.
Mais, Popper et, d'une manière générale, les anti-utopistes, comme Huxley ou Orwell, ont-ils fondé leurs points de vue sur des bases épistémologiques suffisamment solides et exigeantes ? À notre avis ; non !
La mise en question des versants qui composent cette problématique nous oblige, en effet, à soulever quelques interrogations préalables qui sont fondamentales. Ainsi :
- Quels présupposés soutiennent la primauté de cette idée que l'homme est ce qu'il est toujours par rapport aux défis de sa conception sur ce qu'il devra être ou encore sur ce qu'il devrait être ?
- Que valent les concepts de réel et d'idéal qui sont mobilisés dans le débat autour de la légitimité des limites critiques de l'imagination utopique ?
- Y a-t-il des critères acceptables vis-à-vis des limites éthiques des constructions utopiques ?
- Quelle place pouvons-nous réserver à la dimension d'un temps diachronique, inhérent aux utopies philosophiques et proposé par Levinas, en opposition au temps synchronique des idéologies ? En toutes circonstances, la diachronie est le noyau d'un temps incommensurable et plein d'altérité.
Pourtant, quand on pose l'une de ces questions, nous ne pouvons pas échapper à devoir affronter le sens de toutes les autres. En effet, les idéaux utopiques, en ayant un caractère profondément anthropologique, émergent de la conception de l'homme comme un sujet qui, en principe, assujettit tous les projets de réalisation

pratique dans l'espace et dans le temps au projet majeur de se définir lui-même.

Si, en fait, on accepte la perspective qui fait de l'homme un être qui cherche et construit le projet de sa réalisation, on ne peut plus, pour cela, limiter ce projet aux contours de la temporalité synchronique sous peine d'emprisonner l'homme -ce qu'il est d'une manière explicite ou implicite, concrète ou potentielle- dans le périmètre des murs toujours étroits du présent.

Nous connaissons les aspirations humaines au dépassement des frontières du présent dont l'espérance est l'expression psychologique la plus évidente. Aspirations qui, d'accord avec H. Jonas (1990), devront être doublées par un investissement dans la responsabilité, notamment en vue du bien-être des générations futures, générations qui ont des droits préalables, générations qui ont des droits même sans les revendiquer ou pouvoir les exercer. L'utopie gagne ici un -profil éthique inaliénable quoique toujours sous les repères du principe anthropologique.

L'utopie devient l'utopie de l'homme (cf. Levinas, 1972) ou, peut-être mieux, l'humain devient une utopie par rapport aux sommets d'inhumanité atteints dans les propres sommets d'humanité du présent de notre histoire. Un présent qui offre aussi -à travers justement la science, la technique et la globalisation- des possibilités inouïes d'innovation, elles-mêmes, par nature, méconnues d'avance, en dépit d'être promises, par la modernité, comme sommets de l'humain. On veut assurer maintenant le renouvellement de leur sens humain.

Mais qu'est un sens humain ? Qui réclame la prérogative d'ébaucher ses contours ?

De nos jours, la chute de la notion de nature humaine a fait disparaître le fondement métaphysique de l'humain. À sa place, la notion de condition humaine, avec sa précarité culturelle et historique, se présente alors simultanément comme un défi, une visée et un encadrement fragile de l'humain à attirer l'attention des raisonnements utopiques en vue d'une construction et non plus de la restauration anthropologique d'un a priori ontologique.

Pour Kant et, d'une manière générale, pour la modernité et l'humanisme, le schéma transcendantal de la morale assurait, dans sa formalité abstraite, que l'homme serait toujours la fin et jamais un moyen d'un projet quelconque. L'homme (abstrait), d'accord avec Les Fondements de la Métaphysique des Mœurs, est une fin en soi et non pas simplement un moyen « dont telle ou telle volonté puisse user à son gré ».

L'imagination (rationnelle) est ainsi invitée à participer à cet effort où la transitivité du présent débouche sur l'imminente assurance d'un futur qui se fait légitimer par des contours figés a priori. Le sens dernier du réel sera alors celui que, en dépassant ce qu'on connaît maintenant, saisit le plan de l'incommensurabilité métaphysique. Tout cela sur le fond de l'impérativité des lois morales toujours en rapport avec les défis d'une interpellation anthropologique qui, par vocation, cherche sans arrêt le sens. Voilà le champ où l'illuminisme peut faire croître, sur les fondements de la philosophie pratique, une anthropologie morale qui est, à son tour, elle-même, fondement de l'éducation.

L'idée d'humanité précède, alors, l'individu et la nature en tant que valeurs ou, peut-être mieux, imprime sur leurs figures une valeur majeure -elle-même en vue de leur réalisation et de son accomplissement. Ainsi, l'idée d'humanité définit le futur possible par la concordance entre les finalités dernières de la nature avec le destin rationnel de l'homme moral. La conjonction, dans la modernité, entre les téléologies, l'optimisme, le progressisme et le propos d'une humanisation croissante est alors évidente. Cette conjonction est favorisée par la nature mais on doit exiger, en même temps, son dépassement continu en vue de l'installation du futur sur le passé de manière à permettre l'approfondissement de la liberté. En dernière instance, l'homme peut devenir vraiment libre tout seulement au sein de l'ordre de la raison quoique encouragé par la nature, c'est-à-dire par la métaphysique de la nature.

Le statut anthropologique de l'éducation advient, cependant, de son rôle central dans la définition concrète du sens humain de l'universalité rationnelle. L'inhérence anthropologique de l'éducation s'affirme justement quand elle sert à réaliser l'homme en tant que fin en soi. En effet, l'homme ne peut devenir homme qu'à

travers l'éducation, en favorisant la configuration de la liberté pratique qui concilie la liberté transcendantale avec la causalité phénoménale.

Mais le rigorisme kantien empêche tout le compromis entre la moralité et l'expérience, car celle-là a pour objet l'idéal qui nourrit l'espérance rationnelle sans dépendre de l'accord d'un grand nombre de personnes. D'ailleurs, dans la Critique de la raison pure, Kant rejette vivement les critiques à la République de Platon quand elles se justifient « sous ce très misérable et fâcheux prétexte qu'elle est impraticable ». C'est justement la conformité de la République à l'idéal moral rationnel qui, encore selon Kant, lui rend la dignité et lui permet d'inspirer la volonté comme faculté d'agir d'après les règles morales. Il ne faut pas oublier que cette volonté, en raison de l'imperfection humaine, peut obéir aux penchants de la sensibilité et se soustraire aux cadres de la raison en menaçant ainsi l'instauration pleine du devoir en liaison avec le caractère intelligible du sujet.

Quand le romantisme détache, à son tour, le rôle héroïque du sujet individuel, il va, en même temps, soulever des réserves importantes à l'idéalisme universaliste et abstrait de l'illuminisme. Le romantisme valorisera, alors, l'encadrement concret des contextes culturels par contraste avec les risques d'inhumanité qui seraient paradoxalement présents dans l'affirmation illuministe qui admet la possibilité que, par la filiation dans l'idée d'humanité universelle, l'homme puisse échapper à sa naturalisation concrète. Naturalisation qui, dans ce cas, veut dire, finalement, enracinement dans les conjonctures historiques de la société d'appartenance et non pas dans une nature rationnelle et abstraite.

Malgré les divergences entre les courants illuministe et romantique, ce qui émerge comme acquis partagé par tous les deux, au cours du processus de sécularisation vérifié pendant la modernité, c'est la figure du sujet en tant qu'interprète ou auteur conscient de projets de construction révolutionnaire, sur le fil de l'histoire, de la synthèse identitaire entre ce qu'il est et ce qu'il devra être.

Ce sujet, d'accord avec Larochelle (1995), représente, notamment après Hegel, une confluence de l'immanentisme cartésien et du modèle de la réconciliation augusti-nien. Il signifie aussi, d'emblée, la découverte d'une subjectivité toute-puissante qui se confronte avec une finitude tragique, implicite, laquelle est porteuse d'inquiétude. Cependant, par « la conjonction paradoxale d'une prétention et d'une inquiétude », l'humanisme apparaît comme « un instrument de l'historicité » et l'homme comme le point de départ et d'arrivée de cet humanisme. Toutefois, l'aspiration qui est soulevée par la revendication de son droit d'auteur « ne se confine pas à célébrer ce nouveau dieu descendu du ciel ou à l'isoler dans une position de suffisance, admirativement lovée sur lui-même par le solipsisme d'une introspection sans fin. Car le dépliement de ses propriétés serait inutile sans celui, corollaire, de ses capacités. L'interpellation paraît donc double, parce que déchirée entre la révélation de la vérité et l'impératif de son application dans l'objet. Rentrer en soi par une scission préalable pour y trouver l'évidence, puis en sortir pour l'introduire dans le monde par le principe d'une homologation autovalidante : la modernité divise d'abord, réconcilie ensuite, recentre pour structurer un rayonnement inédit » (idem, 55).

De l'appréhension du sens, par un redoublement intérieur qui institue la conscience en tant qu'entité fondatrice de la position du sujet, à la projection active (à travers les projets de régulation anthropologique du temps de l'histoire et de l'espace de la nature), on passe progressivement de l'idée que l'identité du sujet exprime une élimination du doute et une imposition de certitudes, à la conviction qu'elle est une conquête.

De cette manière, on affirme le terrain épistémologique des idéologies. Celles-ci attribuent, dès lors, un caractère dénotatif au rapport connotatif que les utopies établissent entre l'intériorité (conçue comme siège de fictions, de rêves, de projections) et l'altérité des temps et des espaces. L'idéologie soutient alors les mouvements révolutionnaires où le passage du pouvoir-être au devoir-être s'engage dans une logique de la nécessité qui fait du sujet l'auteur de son destin parce qu'il est ce qu'il est dans la mesure où il est ce qu'il devrait -ou, peut-être mieux- ce qu'il devra être.

Mais, dans ce tournant épistémologique et historique de la modernité, on assiste au premier stade du foison-

nement de l'idéologie avec l'utopie dont surgissent les utopies politiques. Ces utopies sont l'aboutissement de la gloire d'un sujet (presque divin) -réalisateur de l'identité parce que son créateur- et, par ailleurs, l'impasse critique d'un sujet (presque diabolique), meurtrier de l'altérité parce que halluciné sous l'effet de sa gloire.

Sujet de la science et de la technique, l'homme devient finalement, en tant que sujet de la politique, l'idéologue de son utopie, du pouvoir du devoir-être. En effet, par l'action politique, il pense qu'il pourra être le sujet et l'objet de l'utopie comme totalité totalisatrice, en épuisant ainsi son sens dans la plénitude dogmatique d'un sens détenu par la conscience. Une conscience qui, perçue justement comme le siège du sens, s'autolégitime aussi comme le fondement d'une action rayonnante qui façonne le réel d'une manière anthropologiquement signifiante. On nourrit ainsi la réversibilité du jeu complexe de l'application des projets à la pratique et de la légitimation de ces projets par cette même pratique, jeu où s'exprime la récurrence de la rationalité logique par rapport à la rationalité axiologique (cf. M. Bernard, 1989) et qui permet le glissement identitaire de l'altérité utopique, c'est-à-dire le renforcement du réductionnisme typique des utopies politiques à travers l'affaiblissement du décalage entre l'intentionnalité fracturant des propos et la résistance des instances du réel.

La post-modernité dénoncera ces stratégies ainsi que les dichotomies et les dilemmes qui sont présents. Elle annoncera, en conformité, la mort du sujet qu'elle regardait comme le siège de l'arrogance humaniste. Pourtant, la critique qu'elle jette sur la modernité se fonde encore dans l'exercice d'une subjectivité agissante, quoique éparpillée sous la grammaire des jeux discursifs.

À son tour, notre contemporanéité fera son parcours originaire en profitant et en transformant la capacité d'initiative contenue dans la subjectivité matricielle de la modernité. D'où l'introduction de figures comme celles de la subjectivité dialogique ou conflictuelle apportées par l'École de Frankfort, ou encore celle de la personne relationnelle développée par Francis Jacques (1982). De cette manière, on essaie de dépasser les impasses de la postmodernité qui a combattu le sujet en tant que catégorie épistémologique et en tant' qu'entité anthropologique suspendue d'une représentation réductionniste dont l'individu était le soutien. En même temps, la post-modernité avait cru pouvoir détruire la voix du sujet en recourant à la trame d'une épistémé suspendue, finalement, la force d'une subjectivité vide. A l'utopie politique elle a fait succéder une idéologie sans utopie, un projet épistémique apparemment dépourvu d'un sens anthropologique (deuxième stade des rapports entre l'idéologie et l'utopie).

Notre époque court le risque de se révéler comme la source d'une idéologie utopique (troisième stade de la fusion de l'idéologie avec l'utopie) quand on utilise le pouvoir d'attraction de l'utopie pour imposer, sans résistance, à travers l'idéologème de la transparence, des valeurs particulières devenues, en l'absence d'une médiation réflexive, des réalités universelles et indiscutables. L'effacement de la pluralité des sujets se confond avec une objectivité d'où découle un anéantissement de la capacité de décentration subjective elle-même.

En effet, la communication de masses, dans la mesure où elle envisage les êtres humains comme des objets de la connaissance et de l'action, les dépouille d'une priva cité et d'une autonomie qui devraient être les piliers de la condition subjective. H, Arendt avait déjà dénoncé les périls de l'écrasement de la sphère privée sous le poids du public, situation de faiblesse subjective où les régimes autoritaires trouvent un excellent milieu d'implantation. Alain Touraine (2000) reprend le même chemin critique pour affirmer l'importance d'accueillir, de nos jours, la substitution de la notion de sujet à celle d'acteur social, ce qui, à son avis permettra l'articulation entre le privé et le public. « Le privé -nous dit-il- protège le sujet d'un idéalisme désincarné et révolutionnaire qui était devenu dangereux lorsque l'espérance dans des lendemains enchanteurs cherchait à se faire logique d'action. (...) Cela le sépare de l'être exclusivement public qui était l'idéal des Lumières » (21-22),

En fait, plongée dans un espace anthropologique dispute par le globalisme et -comme réaction- par le localisme ou, souvent, par les assimilations locales du global, la contemporanéité connaît aussi les fractures du

sens, la confrontation des points de vue et les limites des concepts : voilà l'horizon, par exemple, de \'universal sans totalisation, selon l'expression de Pierre Lévy (1997), auquel il faudra ajouter la notion de situations-limites de Jaspers (1973). Sur ces bases on peut essayer d'échapper à la clôture du cercle épistémo-anthropologique entreprise par l'utopie idéologique de la contemporanéité (qui sera, en dernière instance, une violence anti-contemporaine) et exploiter les conflits entre ce qui est embrassé par les totalisations et ce qui excède toujours les totalités.

On découvre ainsi, par contraste avec la modernité, mais en dépassant aussi les vides anthropologiques de la post-modernité sans pour autant revenir aux totalités universelles ou tomber dans le désespoir, que la contemporanéité s'ouvre sur la limite, l'éphémère, la contingence et la précarité qui, à la place d'être envisagés comme des lignes qui marquent la fin et la décadence, peuvent être prises comme des occasions de changement et d'innovation. Comme des ouvertures à l'altérité, aux possibilités inattendues. Finalement comme des seuils de l'utopie, mais de l'utopie philosophique...

Comment caractériser celle-ci ? Différemment de l'utopie politique, l'utopie philosophique n'envisage pas la perspective de sa réalisation comme une finalité prioritaire et inhérente à son identité mais, auparavant, comme une motivation en vue de sa ré-élaboration. D'après Maler (1995) d'ailleurs, l'idéal ne devra jamais coïncider avec la capacité d'idéalisation, ce qui sauvegarde l'existence d'un excédent utopique. En critiquant Marx, il affirme, à ce propos : « Si l'idéal immanent à un ordre social ne se réduit pas à son idéalisation, mais comporte un excédent utopique, non seulement il peut devenir, ne serait-ce qu'à titre de moment, un idéal régulateur de la critique, mais il peut être, ne serait-ce que provisoirement, un idéal fondateur d'une pratique révolutionnaire » (351).

Si on met en rapport cette proposition épistémologique avec quelques unes des thèses de Gilles Deleuze (1991), on dira que la notion d'excédent utopique devra être ramenée au concept de plan d'immanence, à ce plan de l'exercice de la pensée où les concepts s'affirment en tant qu'instances créatives et de résistance. « Les concepts -éclaire l'auteur- sont des événements, mais le plan est l'horizon des événements ; le réservoir ou la réserve des événements purement conceptuels : non pas l'horizon relatif qui fonctionne comme une limite, change avec un observateur et englobe des états de choses observables, mais l'horizon absolu, indépendant de tout observateur, et qui rend l'événement comme concept indépendant d'un état de choses visible où il s'effectuerait » (39). Dans ce cadre épistémologique radical, l'insertion des concepts dans l'histoire et dans l'univers politique et culturel stricts -la reterritorialisation- signifie un affaiblissement de leur pouvoir critique. En effet, les concepts, en tant qu'événements authentiques, dans leur autoposition et dans leur devenir, échappent à l'histoire.

Pourtant, Deleuze, en radicalisant encore plus sa perspective, affirme que « l'utopie n'est pas un bon concept parce que, même quand elle s'oppose à l'Histoire, elle s'y réfère encore et s'y inscrit comme un idéal ou comme une motivation » (106). Il propose alors comme alternative le concept de devenir car « il naît dans l'Histoire, et y retombe, mais n'en est pas » (idem). En même temps, à la suite de Nietzsche et de Foucault, il introduit la notion d'actuel en opposition à celle de présent, en expliquant que c'est l'actuel qui comporte vraiment le nouveau car il représente « ce que nous sommes en train de devenir, c'est-à-dire l'Autre, notre devenir-autre » ; en effet, il n'est pas « la préfiguration même utopique d'un avenir encore de notre histoire, mais il est le maintenant de notre devenir » (107).

À mon avis, toutefois, il n'est pas nécessaire d'abandonner le concept d'utopie à cause de l'exigence de le prendre en tant qu'un absolu événementiel de la pensée, comme le propose Deleuze ! En fait, il suffit de le prendre dans le registre du devenir où il acquiert la dimension philosophique qui lui permettra d'exercer l'in-tempestivité critique envisagée justement en tant que fonction utopique fondamentale, en tant qu'essence de l'utopie philosophique. Située dans le registre du devenir, l'utopie jouira toujours de l'excédent utopique dont parlait Maler et qui lui permettra de ne jamais épuiser, par la coïncidence entre l'idéalisation et l'idéal -avant même la coïncidence entre idéal et réalité-, sa capacité

de production alternative et différentielle de sens : sa négativité critique. L'utopie confirme ainsi, notamment à travers l'exercice continu d'une interpellation conflictuelle, son statut d'enquête transcendantale, même s'il s'agit ici, pourtant, d'un transcendantal faible assujetti, malgré tout, aux incursions réitérées des processus historiques qui, réalisant des segments des propositions utopiques, à la place d'éteindre l'utopie, déclenchent la rénovation de la dynamique créatrice d'altérité propre du devenir. Ainsi, malgré le décentrement de l'utopie par rapport au réel, elle ne devient pas une forme de « pensée apatride » dont le risque, d'après les réflexions d'Arendt (2000) sur Manheim, est grand quand la philosophie oublie son enracinement historique.

Comme le rappelle Levitas (1990), « quand il n'y a pas l'espérance de réaliser une utopie, nous sommes motivés par ce qu'il est possible d'imaginer et non pas par ce qu'il est possible d'imaginer comme possible » (34). Voilà, en synthèse, d'une manière négative, les limites floues de l'utopie philosophique en tant qu'elle-même est une pensée de la limite sur la limite, au-delà des limites de la connaissance, en dialogue avec les limites de l'éthique et dans une tension continue avec les limites révisables (et dangereusement fragiles) de l'humain.

Fernando Ainsa (1997) a écrit que « la fonction utopique est propédeutique » car « elle doit aider à déclencher une tension morale entre le sujet et le temps historique dans lequel il est immergé » et à « motiver éthiquement » à penser d'autres futurs possibles et à avoir une vision plurielle, et non pas unique, de la liberté (83).

Avoir peur de la réalisation des utopies parce qu'elles sont « trop réalisables », cela ne fait plus sens... l'ouverture permanente aux possibles appelle toujours à la transgression expérientielle par l'imagination rationnelle : la limite n'est-plus une fin mais toujours un défi et une condition de et pour la poursuite de l'activité signifiante et créative.

Ainsi, ce qui est vraiment important et riche dans le raisonnement utopique ce n'est plus la construction des totalités sous la forme, notamment, des communautés idéales prises comme des modèles avec une valeur de référence universelle. En dernière instance, ces communautés fermaient l'espace des alternatives et imposaient un sens circulaire. On connaissait celui-ci d'avance comme étant le mieux et on ne pouvait pas le mettre en cause précisément parce qu'il était le mieux. Il y avait, alors, une coïncidence entre le bien et le vrai en vue de leur concrétisation en tant qu'objet, ce qui empêchait le débat, les interpellations des sujets autonomes.

La confusion entre le plan idéal et le plan réel des utopies détruit l'ouverture utopique. Si dans l'espérance eschatologique il y avait une attitude d'expectative dominante et, dans l'utopie politique une espérance démiurgique fondamentale, on découvre, dans l'idéologie utopique anti-contemporaine de nos jours, en contraste avec la désespérance de Panti-utopisme post-moderne, une espérance gnosique : l'accès à l'utopie se fait à travers le partage de la représentation utopique. Il n'y a pas, pour cela, une vraie relation avec l'incommensurable, il n'y a pas une ouverture à ce qui dépasse les limites de la connaissance, les seuils du prévu et du prévisible. Voilà un ensemble de défis qui seraient aussi des conditions pour l'exercice plein de la radicalité utopique. Morin a écrit dans La Méthode que « l'idée que notre connaissance est illimitée est une idée limitée. L'idée que notre connaissance est limitée a des conséquences illimitées ». L'utopie, qui émerge dans la feinte entre la connaissance et la pensée, est, alors, l'expression de l'inquiétude -et des espérances- de l'homme en tant qu'habitant de la limite, précisément en tant que sujet de la connaissance et de l'action mais également en tant que sujet de la pensée et de l'imagination.

Le globalisme et l'idéologème de la transparence surgissent comme les piliers, par excellence, de l'anticontemporanéité car, par le raffinement de l'implication mutuelle entre l'idéologie et l'utopie, d'où découle l'imposition d'une représentation idéologique, virtuelle et universelle de ce présent, ils freinent l'accès universel des personnes et des communautés à la connaissance et à la liberté de pensée, c'est-à-dire, à la « fruition » effective du présent. L'utopie philosophique, en mettant l'accent sur l'exercice de la fonction utopique et la dynamique de l'excédent utopique, favorise et présuppose même la connaissance, la diversité des interprétations et

des propositions subjectives, leur conflictualité et la reconnaissance du rôle créatif des sujets au sein d'une intersubjectivité contextuelle mais aussi universelle.

À notre avis, c'est seulement de cette manière que la contemporanéité acquiert son statut en tant que catégorie anthropologique. C'est seulement de cette manière qu'on pourra mettre la participation dans la réalité du présent (quoique complexe et multiple en face de la pluralité des représentations subjectives) à la place du partage fantasmatique d'une représentation idéologique (virtuelle ?) du présent, suggérée, au départ, par la médiation politique, comme en étant, dans sa substance, lui seul, universel.

Mais, bien sûr» au moment de la rupture qu'on propose, la contemporanéité devient, elle-même, l'utopie de la contemporanéité.

Ainsi s'ébauche la contemporanéité comme une utopie qui, en posant un niveau de conscience correspondant qui n'est plus, tout simplement, une donnée ou une conquête révolutionnaire, exigera, avant tout, un engagement conséquent et éclairé de l'éducation -une éducation reconnue précisément comme un projet anthropologique.

Comment définir, alors, la contemporanéité comme une utopie ? La contemporanéité sera-t-elle une utopie unitaire ou, à l'inverse, une utopie composite ? More a écrit que « si l'île entière se trouvait surchargée d'habitants, une émigration générale serait décrétée ». Toutefois, ce qu'on vérifie aujourd'hui c'est une prolifération d'utopies qui n'est plus une simple multiplication d'une utopie originale mais la manifestation actuelle d'un ensemble diversifié de propositions utopiques.

On peut parler, à ce propos, bien sûr, d'utopies reconnues en tant que telles par le sens commun et qui constituent, en même temps, des mots d'ordre des mouvements politiques ou sociaux. On distingue, par exemple, à ce niveau, les utopies urbaines, les éco-uto-pies et les utopies interculturelles ; on peut parler aussi des utopies plus érudites dans leur formulation mais qui, pourtant, jouissent de moyens très forts en vue de leur développement universel. On se rapporte, à ce propos, aux cyber-utopies, aux utopies du cyberespace, lequel se présente avec l'originalité d'être un espace qui ne prend pas de place. Un espace où la globalisation pourrait devenir l'occasion de la construction de la paix car -selon les défenseurs de cette vision- tous y ont la possibilité de communiquer instantanément leurs opinions en éliminant ainsi les privilèges de quelques personnes et de quelques territoires. On est même invité à repenser la pensée à cause de l'hypermédia, l'hypertexte, « les réseaux qui sont autant des liens de relations que des supports de contenus ». Derrick de Kerckove (2001) écrit à ce propos : « S'il faut rêver d'une utopie supplémentaire, c'est de celle qui mettra à notre disposition un instrument qui nous permettra de penser ensemble, pour arriver aussi démocratiquement que possible, en tenant compte de toutes les différences, de toutes les ignorances, de toutes les résistances et répugnances même, à des solutions toujours plus satisfaisantes » (9), Et cet auteur ajoute que « nous vivons l'utopie parce qu'il est en train de se produire une convergence entre nos pouvoirs réels sur la matière et sur le vivant et la capacité de transformer l'information en réalisation » (8).

L'équivoque de cette conviction utopique réside dans la mise en évidence et dans la valorisation du lien entre l'hypermédia et la démocratisation des relations humaines avec l'oubli de la question préalable des obstacles économiques et techniques qui se posent à l'utilisation de ces instruments de communication. Les impasses soulevées par l'interposition de ces obstacles approfondissent même le fossé entre les utilisateurs courants des avantages des ressources médiatiques et informationnelles et ceux qui, à cause de l'ostracisme technologique qui en résulte, ont de moins en moins le droit à la parole. Par ailleurs, la communication médiatique ne devra pas épuiser l'ensemble des réseaux qui soutiennent nos rapports aux autres, notamment par le mépris des rapports face-à-face, communautaires ou de voisinage, sous peine de soutenir la promotion d'un appauvrissement des identités personnelles.

La communication face-à-face a une importance incontournable qui devra gagner et ne jamais se perdre avec le développement des nouveaux moyens de communication.

Pour prendre vraiment en compte les différences, les

ignorances et les résistances, pour penser ensemble (soit à propos des utopies, soit en ce qui concerne l'interculturalité, la nature, la vie urbaine, etc.) il faut, avant tout, penser les concepts-clés qui sont concernés. On détache surtout, à ce propos, le concept de solidarité car il est sous-jacent -positivement ou négativement- à tous les idéaux et conflits de la contemporanéité, en imposant, pour cela, l'exigence d'une réflexion philosophique au niveau de ses (re)formulations utopiques et des fondations d'une éducation ajustée aux projets de construction d'une culture de la solidarité.

Ce concept est toujours en évolution. Les systèmes institutionnels, eux-mêmes, diversifient et élargissent de plus en plus les champs de son application. Ils posent aujourd'hui, avant tout, le problème d'une solidarité relationnelle à venir des défis posés par une culture prioritairement planétaire, cosmique et intratemporelle qui ne se limite plus aux êtres humains mais qui enveloppe la nature dans son ensemble.

Cette solidarité, qui précède et intègre tous les discours utopiques contemporains, y compris celui de la contemporanéité même, joue une fonction utopique, exige une radicalisation philosophique au plan du devenir. La formation des compétences structurantes de la pensée divergente est, cependant, l'affaire d'une éducation pour l'utopie.

Ainsi, la réalisation historique de la solidarité, pour maintenir sa dynamique en rapport avec la radicalisation utopique sans avoir l'illusion d'une coïncidence entre l'idéalisation, l'idéal et le réel, implique la construction, par les utopies éducatives, de personnes solidaires dans le présent historique mais avec des ouvertures à l'actuel du devenir. Ce rapport, en étant post-dialectique, chacun des termes n'étant pas contenu dans la référence à son contraire déclenche nécessairement des frustrations, à cause du renouvellement continu des décalages entre les processus du réel et ceux d'un idéal régulé- et transgressé -de façon réitérée par les excédents utopiques. Une éducation pour la solidarité, envisagée comme une anthropologie pratique, présuppose ainsi une pédagogie de la créativité et de l'effort car de l'imminence de la crise (implicite dans la dialectique révolutionnaire) on passe maintenant à l'immanence de cette crise.

Par ailleurs, la décadence de la raison instrumentale et l'affirmation de la raison dialogique et conflictuelle apportent l'exigence des comportements herméneutiques et d'une réciprocité généralisée, à côté d'une trans-subjectivité éthique. Ces dimensions sont les dimensions d'une culture politique de la solidarité.

En effet, le dépassement de la démocratie en tant qu'utopie politique restreinte, retire la légitimité aux préjugés de la démocratie normative et introduit l'implication de la solidarité avec la tolérance, d'où émerge la nécessité d'une certaine désinstitutionnalisation de l'éducation accompagnée du renforcement de la responsabilité des sujets.

D'après Ch. Ruby (1997), la solidarité, alors, n'est plus déterminée par un modèle mais elle se constitue comme une opportunité pour les hommes de s'ouvrir sur l'espace du possible au sein de l'action politique et sans une soumission aux modèles transcendants.

En effet, la culture de la solidarité, condition de l'utopie de la contemporanéité, est une culture différentielle. Aucun d'entre nous n'atteint la totalité d'une culture (indépendamment de l'extension et de la nature de la culture en cause), en même temps que chacun d'entre nous se fait une certaine représentation de sa culture propre (Pretceille, 1999).

Le développement d'une éducation compatible avec ces constats, affaiblira fortement les risques totalitaires inhérents à la totalisation du sens à partir et autour d'une culture donnée et d'une certaine vision du monde. Tout particulièrement, en ce qui concerne la globalisation produite par la cyberculture, on vérifie que celle-ci peut, en fait, induire des procédés totalitaires dans la mesure où la techno science, en permettant le contrôle universel de la communication par le pouvoir, peut faire de la communication un pouvoir dont les revenus de son exercice ne seraient certainement pas partagés par les besoins différents des personnes et des groupes qui composent -d'après Serres- l'universel des singularités.

P. Lévy (op. cit.), à son tour, affirme que « l'utopie par excellence : c'est l'unité de l'humanité, c'est l'humanité qui se rencontre elle-même et qui arrête de se faire la

guerre », tout en étant cette utopie « désormais à notre portée » car elle est « à portée de mains, c'est-à-dire à portée d'ordinateur ». Mais, en fait, le cyberespace n'est pas en lui-même un « univers sans totalité ». Tout dépendra, en dernière instance, de la culture du sujet qui est derrière les mains qui utilisent l'ordinateur : tout -ou presque tout- passe par la cohésion plurielle -solidaire- entre toutes les mains, soit entre celles qui touchent les claviers des ordinateurs, soit entre celles-ci et les autres qui touchent les racines sèches de la famine.

L'approfondissement d'une culture de la solidarité est, comme l'on a déjà dit, une affaire de l'éducation en tant qu'anthropologie pratique -autonome par rapport aux slogans du discours politique. Pour cela, tout devra se fonder nécessairement sur le développement des projets éducatifs soutenus par des repères conceptuels exigeants.

À ce propos, être solidaire signifiera-t-il recevoir l'autre en tant qu'autre radicalement autre, ou faire le partage de soi avec l'autre ?...

Voilà la fonction utopique (de l'utopie philosophique) qui recommence toujours son interrogation. L'histoire, à son tour, cherchera de nouveau le sens de la réalisation de son système utopique...

L'utopie politique des Droits de l'Homme, par exemple, devra s'ouvrir à cette problématique sous peine de sombrer dans l'illusion d'une identification de l'universalité de son application avec la totalité préalable d'un sens de la dignité humaine dont elle serait porteuse en toute légitimité. Pour éviter, en même temps, le relativisme, les Droits de l'Homme, justement en tant qu'expression cohérente et conséquente de la tolérance devront, sans perte de pragmatisme mais, à l'inverse, à travers les opportunités d'une solidarité pragmatique, mettre l'universalisation comme finalité à la place de l'universalisme comme fondement. Les apports réflexifs d'Habermas (1987) et de Gadamer (1996) pourront être mobilisés. Le premier, quand il définit l'universel comme un horizon dans l'espace d'une éthique de la communication, de la confrontation et de l'argumentation ; le second, quand il défend \'horizon du sens comme l'expression des frontières d'un présent fini ouvert à l'inter-action avec d'autres points de vue et non pas comme le résultat d'un lieu fondamental et absolu. De cette façon, on évite la confusion de la totalité avec l'idée de l'infini comme un fondement.

Les personnages conceptuels de l'utopie philosophique essaient de chercher, dans le domaine de la raison, ce qui est intelligible, ce qui a un sens, sachant que, sur le fil de l'histoire, les acteurs de celle-ci -qui sont toujours les mêmes personnes qui jouent le rôle de personnages conceptuels- devront essayer de construire, en complémentarité à l'intelligible de la raison, ce qui est raisonnable, c'est-à-dire, ce qui est aussi et simultanément bon, beau, utile et juste !

Les utopies éducatives jouent ici leur rôle anthropologique. Dans un espace critique-situé entre les utopies (philosophiques) et les propos de réalisation des idéaux, propos qui détruisent la cohérence des utopies pour assurer la cohérence évolutive de l'humain. C'est avec ce statut instable que les utopies éducatives devront parcourir l'intentionnalité pédagogique.

Voilà l'utopie contemporaine par excellence, celle qui pose le défi majeur à la contemporanéité, le défi d'être, elle-même la contemporanéité, une utopie philosophique : une utopie de la solidarité au niveau de l'humain et au-delà de l'humain. Une utopie qui, en n'étant pas une réalité, ni une prévision, contiendra -ou sera-certainement un défi.

bibliographie

Abdallah-Pretceille M. (1986), Vers une pédagogie interculturelle, Paris, Publications de la Sorbonne

Ainsa F. (1997), La reconstruction de l'utopie, Paris, Arcantères

Arendt H. (2000), La philosophie de l'existence, Paris, Payot

Baudrillard |. (1991), As estratégias fatals, trad., Lisboa, Estampa

Bernard M. (1988), Critique des fondements de l'éducation, Paris, Chiron

Deleuze G., Cuattari, F. (1991), Qu'est-ce que la philosophie ?, Paris, Minuit

Gadamer H.-C (1996), La philosophie herméneutique, Paris, PDF

Habermas |, (1987), Théorie de l'agir communicationnel, Paris, Fayard

Jacques F. (1982), Différence et subjectivité, Paris, Aubier

Jonas H. (1990); Le principe responsabilité, Paris, Cerf

Kerckhove D, préface, in Laurent Lavoie, dir. (2001), Utopia. De quelques utopies à l'aube du 3e millénaire, Paris, Syllepse

Larochelle C. (1995), Philosophie de l'idéologie, Paris, PDF

Levinas E. (1972), L'humanisme de l'autre homme, Montpellier, Morgana

Levitas R. (1990), The concept of utopia, Nova lorque, Philip Allan

Lévy P. (1997), L'intelligence collective, Paris, La Découverte

Maler H. (1995), Convoiter l'impossible, Paris, Albin Michel

Ruby C. (1997), La solidarité, Paris, Ellipses

Salomon J.J. (1992), Le destin technologique, Paris, Balland

Touraine A.; Khosrokhavar F. (2000); La recherche de soi, Paris, Fayard

Philosophie, pédagogies et utopie

Atelier 1

La pédagogie invisible Utopie ou réalité ?

Sylvie Solère-Queval

Université de Lille 3

« Que l'éducateur ait un problème avec le pouvoir est aujourd'hui un secret de polichinelle » déclare Ph. Meirieu après avoir insisté sur le « fanatisme démiurgique » qui menace toujours celui qui se mêle d'éduquer[1]. Certains pédagogues ont pourtant pleinement assumé ce rêve d'omnipotence qui fait aspirera conduire l'enfant là où l'on sait que cela est bon pour lui, sans lui laisser aucun moyen de résister. Ils n'ont pu le faire qu'en se détournant consciemment du réel pour regarder vers un horizon idéal : se donnant, par fiction, un maître parfaitement bon et sage, ils ont pu lui autoriser des pratiques que la morale commune réprouve. Un tel maître doit être dit « u-topique » -au sens fort- puisqu'il est impossible d'en rencontrer un semblable en aucun lieu de ce monde. C'est à l'examen de cette démiurgie pédagogique, assumée et même revendiquée, que veut s'arrêter la présente réflexion.

De Platon à Rousseau, nous examinerons certaines pratiques qui relèvent fatalement du stratagème puisque l'éducateur est, dans ce contexte, un stratège calculant les meilleurs moyens pour réaliser des fins nécessairement justes, déterminées qu'elles sont par une volonté droite. Nous nous arrêterons en particulier sur un corollaire paradoxal de l'omnipotence de l'éducateur et verrons que l'ultime perfection de la pédagogie, de ce point de vue, consiste à la rendre invisible pour ceux qui sont modelés par elle.

Ayant examiné successivement comment Platon, puis Rousseau, articulent l'effacement-pédagogique à la toute puissance de l'éducateur dans un contexte utopique, nous nous interrogerons sur le point de savoir si l'utopie ne s'avère pas être moins éloignée de la réalité qu'il peut y paraître[2].

L'éloge du stratagème

Rousseau dit, dans l'Emile, sa dette envers Platon et déclare que la République est « le plus grand traité d'éducation qu'on ait jamais fait »[3]. Il s'agira, ici, de montrer à l'œuvre cette dette de Rousseau envers Platon sur ce point bien particulier, et injustement négligé, qu'est l'éloge commun qu'ils font du stratagème en matière pédagogique.

L'un et l'autre réprouvent la manière forte qui impose des contraintes sensibles à l'éduqué et risque toujours de susciter en lui l'esprit de rébellion ou la fourberie dissimulatrice. Ils développent a contrario ce qu'on peut appeler « une pédagogie de la ruse » qui doit imposer à l'éduqué les conduites jugées souhaitables par l'éducateur, sans que le premier soupçonne même qu'il est l'objet d'une action manipulatrice de la part du second[4].

La thèse peut choquer au premier abord car le pédagogue y apparaît comme une sorte de marionnettiste qui tire les ficelles à l'insu de l'enfant. On peut préférer le caractère direct de la méthode préconisée par un Kant ou un Alain, et juger plus honnête un appel non dissimulé à une discipline rigoureuse. Platon comme Rousseau s'abritent derrière le caractère irréaliste de leur projet pour l'avancer et envisager ce que serait l'éducation donnée par un maître sage et bon qui, connaissant toujours le meilleur, aurait .toute liberté du choix des moyens, parce qu'il n'y aurait nul doute à son propos sur la bonté des fins poursuivies.

Platon et le mensonge pédagogique

On se souvient que l'objet du long dialogue qu'est la République, est de définir le juste et l'injuste et que, pour ce faire, Socrate et ses interlocuteurs reconstituent narrativement la naissance d'une cité, en sorte de voir comment l'injustice risque d'y apparaître et comment la justice peut y être préservée. Tout est affaire d'éducation en la matière, c'est d'elle que dépend l'harmonie et la stabilité de la cité, c'est elle qui doit mettre chacun à sa place de paysan-artisan, de gardien ou de gouverneur[5], et l'y maintenir. Nous ne nous arrêterons pas sur le détail des

méthodes éducatives prescrites par Platon, mais sur la façon dont est résolue la question cruciale qui se pose au législateur de cette Callipolis : comment y éviter les révoltes ? comment s'assurer que chacun y restera à sa place sans prétendre usurper celle d'un autre ? Comment préserver l'équation qui pose « un homme = une fonction » ?

Le procédé que préconise Platon, vise à une dissimulation absolument opaque du conditionnement subi lors de l'éducation, en sorte de produire chez l'éduqué la croyance que la place de chacun répond à un don naturel qui trouve à s'y exprimer. Ce procédé est donc un mensonge. Il faut faire ici un détour pour restituer la démonstration platonicienne à son contexte.

Au livre II de la République, après avoir fait l'éloge de la vérité et sévèrement condamné le mensonge, Platon apporte une réserve[6]: il compare le mensonge à un médicament, dangereux pour l'ignorant, mais bénéfique s'il est utilisé par un expert sachant reconnaître quand il sera nuisible et quand il sera utile. Le livre III précise alors[7] que les gouverneurs de la cité sont de tels experts autorisés à mentir dans l'intérêt de l'État. Machiavel se souviendra de ce principe quand il accordera au Prince le droit, et même le devoir, de mentir pour le salut de l'Etat et selon le principe qu'alors « la fin justifie les moyens ». On notera que Platon s'entoure de beaucoup de précautions avant d'avancer une telle règle : pour jouer avec le vrai et le faux, pour ne pas banaliser une pratique qui doit rester exceptionnelle, il faut une bien grande sagesse. Mais nous sommes dans le cadre d'une cité idéale dont les gouverneurs sont parfaitement sages et vertueux ; cette cité « n'existe que dans nos discours », précisera plus loin Socrate, « elle ne semble exister en aucun lieu du monde »[8]. En u-topie, le mensonge politique est donc recommandé.

Or, la première illustration de l'usage légitime et recommandé du mensonge concerne l'éducation, il s'agit d'en consolider les effets en sorte que nul ne songe à quitter la place qui lui a été attribuée. La tradition a appelé « mythe des races » ou « mythe des métaux », ce mensonge qui vient parachever l'œuvre éducative. Il s'agit, dit Socrate, de « persuader d'abord les-magistrats eux-mêmes et les soldats, ensuite les autres citoyens que toute l'éducation et l'instruction qu'ils ont reçues de nous et dont ils croyaient éprouver et sentir les effets ne sont autres choses qu'un songe »[9].

La perfection de l'éducation est donc de ne pas se faire reconnaître, d'agir si insidieusement que nul ne la soupçonne. L'élève doit ignorer qu'il a subi l'influence du maître, le bon éducateur est un éducateur masqué. Comment parvenir à cette fin ?

On persuadera les citoyens de l'innéité des dons. Dissimulant l'éducation, on prétendra que chacun est ce qu'il est par nature et non par l'effet d'un long processus éducatif. Platon invente la théorie des dons innés à laquelle il ne croit pas, et veut l'imposer comme un credo civique pour assurer la stabilité de l'Etat : comment en effet se révolter contre les inégalités si elles sont perçues comme naturelles[10]? On fera donc croire aux hommes que certains ont une âme faite d'or, d'autres d'argent, d'autres enfin de fer et d'airain. La distribution des fonctions sociales sera dès lors fondée en nature, nous dirions aujourd'hui biologiquement. Il ne serait pas difficile, en effet, de transposer ce récit dans le vocabulaire de la génétique ou de la psychologie modernes, les chromosomes et gènes remplaceraient les métaux et le QI dirait la teneur en métal de tel alliage ! « Notre invention ira par les voies où il plaira à la renommée de la mener » conclut Platon[11]. Il est inquiétant de constater qu'il « a plu à la renommée » de « mener » jusqu'en notre XXIème siècle cette « invention » : combien de nos contemporains croient que les dons sont innés, que la nature dote certains hommes d'intelligences supérieures les destinant à gouverner, d'autres du minimum d'intelligence tout juste bon aux tâches d'exécution ? Platon soupçonnait-il un tel succès pour son mensonge ? Pensait-il parvenir à si bien masquer le travail éducatif? On peut en douter.

Quoi qu'il en soit, c'est bien un stratagème que Platon estime être la meilleure garantie d'une efficacité certaine du processus éducatif. Ce stratagème qui fait de l'éducateur un démiurge invisible, n'a de sens et de légitimité à ses yeux que sur le mode u-topique : aucune cité réelle ne peut présenter les conditions nécessaires de la mise en place d'un tel dispositif.

Rousseau et les artifices pédagogiques

Que l'éduqué ignore qu'il est soumis à une éducation, tel est le principe platonicien que Rousseau fait sien. Il ne s'autorise à le faire que parce qu'il pense l'éducation dans le même contexte irréaliste que Platon. Certes l'éducation d'Emile n'a pas grand chose de comparable à celle qui est prodiguée dans la Callipolis platonicienne : total isolement d'une part, immersion complète dans le groupe d'autre part. Pourtant la convergence se fait quand Rousseau déclare «je montre le but qu'il faut atteindre : je ne dis pas qu'on puisse y arriver, mais je dis que celui qui s'en approchera davantage aura le mieux réussi »[12]. Pas plus que Socrate, Rousseau n'imagine réalisable son plan d'éducation. Comment le serait-il d'ailleurs, alors que l'éducateur d'Emile est soupçonné être un « rare mortel introuvable », mais est pourtant déclaré être ce «prodige» qu'on « suppose <malgré tout> trouvé »[13] ? Comme Platon, Rousseau pense, dans l'Emile, l'Idée d'éducation bien plus qu'il ne considère ses conditions particulières d'exercice.

La mission de l'éducateur rousseauiste est de former un homme libre, or « l'homme vraiment libre ne veut que ce qu'il peut »[14]. C'est là, précise Rousseau, une « maxime fondamentale » dont « toutes les règles de l'éducation vont découler ». Si, en effet, être libre c'est vouloir ce qu'on peut et seulement ce qu'on peut, alors pour être libre, il convient d'augmenter son pouvoir et/ou de limiter son vouloir. Le gouverneur d'Emile visera ce double objectif: il veillera à ce qu'Emile développe son habileté, son agilité, sa force physique, il veillera aussi à ce que jamais Emile ne soit en situation de vouloir de façon inconsidérée.

Ayant distingué deux formes d'entrave à la liberté ou de dépendance, celle des choses et celle des hommes, Rousseau recommande de maintenir l'enfant aussi longtemps que possible dans l'unique dépendance des choses, car elle est synonyme d'impossibilité naturelle : aucune supplication ne peut fléchir la nature, la volonté est sans prise sur les éléments naturels. Il suffit que l'enfant expérimente cette impossibilité, sente cet « empêchement » naturel, sa liberté n'en est pas diminuée dès lors qu'il a perçu les limites de ses forces. Un enfant auquel on aura ainsi laissé expérimenter par lui-même les territoires du possible et de l'impossible, trouvera suffisamment de ressources dans le possible pour ne pas souffrir de l'impossible. Tout autre est la dépendance des hommes. Là où sont posés des interdits, il est toujours possible de ruser pour les contourner : mensonge, hypocrisie, flagornerie... tout sera bon pour obtenir ce qu'on veut malgré l'interdit. On encourage donc un enfant au vice en lui défendant ceci ou cela. « Sans lui défendre de mal faire, il suffit de l'en empêcher »[15]. Le maître devra donc organiser les situations pour faire expérimenter à l'enfant ses forces et leurs limites, il aura même parfois à susciter artificiellement des obstacles, que l'enfant croira naturels, pour que ce dernier n'éprouve que la dépendance des choses. Les artifices du maître viendront au secours de la nature ! Rousseau admet le paradoxe, mais dit le préférer aux préjugés[16]. « Le plus grand art du maître, c'est d'amener les occasions » écrira-t-il au livre IV[17]. Encore une fois, c'est parce que le gouverneur d'Emile est « plus qu'homme »[18] qu'il peut s'autoriser de telles manipulations.

Une première illustration du rôle manipulateur du maître est fournie par l'anecdote du jardinier[19]. Il s'agit alors d'enseigner à Emile le respect du travail d'autrui sans que personne ne vienne lui ordonner ce respect. Avec la complicité du jardinier Robert, le gouverneur amène son élève à expérimenter la valeur du travail ; ayant peiné à faire lever des fèves, Emile découvre la douleur de les voir arrachées par celui dont on avait pris soin de lui cacher qu'il était le premier occupant des lieux, et qui se plaint, lui, qu'on ait détruit ses melons .... Emile « a cru » que son maître participait sans réserve à sa passion jardinière, le maître ne faisait que feindre cette passion pour conduire son jeune élève à éprouver le prix du travail et le droit qu'il donne sur les choses.

Bien d'autres anecdotes se découvrent au fil des pages, toutes, plaident pour un éducateur invisible, une action éducative secrète. Mentionnons encore celle de la promenade en forêt de Montmorency[20] : il s'agit cette fois d'initier Emile à la géographie et à l'orientation. Habilement manœuvré, Emile s'égare en forêt alors que la faim le presse ; son gouverneur mime l'inquiétude et

la fatigue avant que de lui faire découvrir comment la position du soleil permet de s'orienter pour retrouver le chemin qui mène au logis. L'épisode se conclut sur le cri d'Emile : « allons déjeuner, l'astronomie est bonne à quelque chose ». Le stratagème a produit l'effet désiré.

Les manipulations rousseauistes n'ont donc rien à envier aux mensonges platoniciens et l'auteur de l'Emile déclare d'ailleurs sans ambages ses choix pédagogiques : qu'il <Emile> croie toujours être le maître, et que ce soit toujours vous qui le soyez » ou Encore : « sans doute il ne doit faire que ce qu'il veut ; mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse »" ! Cette omnipotence du maître qui fait vivre l'élève dans une complète et permanente illusion a de quoi étonner, pourquoi une éducation qui se veut naturelle est-elle si artificielle ?

C'est que la nature est, chez Rousseau, une norme et non un fait, non un donné. L'état de nature, il faut y insister, n'existe pas, il n'est qu'une fiction méthodologique[22]. Il faut donc bien des ruses pour conduire l'enfant à éprouver la dépendance des choses et les nécessités naturelles. La nature est un modèle, mais pour imiter ce modèle, il faut d'abord le fabriquer. Toute l'habileté du gouverneur est de produire une pseudo-nature.

Certes Emile se croit libre alors qu'il est manipulé, mais grâce à ces mises en scène il éprouve vraiment le sens de la liberté. Le seul moyen d'éviter la discipline est, selon Rousseau, de faire croire à l'enfant qu'il agit de son propre chef. Or, même si cela est faux, cela permet vraiment l'apprentissage et l'expérimentation de la liberté. Le temps venu, après quinze ans, la volonté d'Emile, qui sera devenu raisonnable, rejoindra la volonté du gouverneur. Auparavant, la volonté du gouverneur est celle qu'exprimerait Emile s'il était adulte : le gouverneur ne fait donc que prêter temporairement sa volonté à l'enfant. L'éducateur se substitue donc à l'éduqué le temps de l'éducation.

Cet éloge du stratagème qui donne à l'éducateur des droits dont ne peut jouir le commun des mortels pourrait passer pour n'être que rêveries de visionnaires brumeux, voire incitations dangereuses à l'abus de pouvoir. En comparant le mensonge à un médicament, Platon avait bien conscience du risque qu'il prenait en inscrivant ce dernier dans l'arsenal des outils pédagogiques : tous les régimes totalitaires donnent à voir ce que peut produire un tel outil dans les mains de dirigeants mal intentionnés. Du stratagème pédagogique à l'embrigadement et l'endoctrinement, il n'y a qu'un pas. La question est de savoir s'il est fatal.

Faut-il conclure à l'inanité des considérations de Platon et Rousseau ? Faut-il les reléguer au rang de curiosités et donner raison à Rousseau qui craignait qu'on ne le voie « dans le pays des chimères »[23]? Faut-il préférer la transparence à l'invisibilité en matière pédagogique ? Pour en décider, posons la question autrement : que reste-t-il des préconisations platonico-rousseauistes quand, de l'utopie, on en vient au réel ?

L'art du pédagogue

La lecture de Platon et de Rousseau nous a conduits à associer trois éléments : l'invisibilité du pédagogue et sa toute puissance, autorisées l'une et l'autre par le contexte utopique. Ces éléments sont-ils séparables ? Hors du contexte utopique, invisibilité et toute puissance sont-elles condamnées à devenir tyranniques ?

Montaigne et son précepteur

Un souvenir autobiographique rapporté par Montaigne nous servira de guide. Dans sa lettre à Diane de Foix, qui constitue le chapitre 26 du livre I de ses Essais, Montaigne relate comment lui vint de goût des livres vers l'âge de sept ou huit ans, et fait l'éloge de son précepteur qui, « faisant semblant de ne pas voir » son goût de la lecture, sut « aiguiser <sa> faim en ne <le> laissant qu'à la dérobée gourmander les livres ». Sans l'habileté de cet « homme d'entendement », Montaigne estime qu'il n'aurait probablement « rapporté du collège que la haine des livres, comme fait quasi toute notre noblesse ».

Ce rusé précepteur fait immanquablement penser au gouverneur d'Emile, il connaît les ressorts du désir enfantin et loin d'imposer une culture qui risquerait d'être refusée avant, même d'être appréciée, il suscite l'appétit d'apprendre en fabriquant ses conditions d'apparition. Montaigne se délectant de lectures en cachette, ou Emile se réjouissant d'une leçon d'astronomie, subis-

sent un contrôle beaucoup plus rigoureux que l'élève soumis à une stricte discipline puisqu'ils ignorent même qu'un autre a d'abord voulu ce qu'ils croient maintenant vouloir par eux-mêmes. On voit par là que la ruse pédagogique ne se rencontre pas seulement en utopie.

L'exemple de Montaigne nous donne surtout à considérer les vertus de la pédagogie invisible m concrète sans qu'on ait l'idée de confondre l'action du précepteur avec une quelconque action d'endoctrinement ou d'embrigadement. C'est là tout son intérêt : désolidariser l'apologie du maître caché de celle du conditionnement. Nous considérerons donc comme admis que l'éducateur peut, sans être un tyran, dissimuler à l'éduqué les manœuvres qu'il conduit à son insu pour l'amener à vivre une expérience qu'il n'aurait sinon pas rencontrée. Poser cela n'est rien d'autre que d'affirmer qu'éduquer relève de l'art au sens premier du terme : le recours à des artifices est constitutif de l'acte éducatif comme Rousseau nous en avait averti.

Le scandale que suscite le recours au stratagème chez Platon et Rousseau pourrait bien alors ne relever que de la tartuferie : nos auteurs exposent au grand jour et justifient ce que tout éducateur pratique de fait un jour ou l'autre. Les formules brutales de Rousseau, citées précédemment, disent haut et fort ce que chacun fait le plus souvent dans l'inconscience, l'invisibilité de l'action éducative semble bien être la condition de sa réussite. Or, dès lors qu'on admet cette invisibilité, il faut bien aussi admettre la toute puissance de l'éducateur.

Il y a fort à parier que c'est précisément parce qu'ils avaient conscience que leurs propositions susciteraient le scandale que Platon comme Rousseau, les ont formulées dans le registre utopique. En supposant des éducateurs plus qu'humains, ils pouvaient espérer échapper aux railleries que risquait de déclencher l'exhibition des ressorts de l'éducation. Le plus grand paradoxe n'est donc pas que l'acte éducatif ait à être invisible, il est plutôt en ce que la révélation de cette invisibilité scandalise. Un bref détour par le discours pédagogique contemporain nous convaincra encore que l'utopie ne visait qu'à avancer masqué et à dévoiler ce qu'on n'était alors pas prêt à voir sans déguisement

La situation-problème, nouvel avatar de la pédagogie invisible

Reprenant à son compte la formule de J. Dewey : « toute leçon doit être une réponse », Ph. Meirieu[24] a magistralement montré comment tout éducateur doit éviter deux écueils, celui qui consiste à apporter à l'éduqué des réponses à des questions qu'il ne se pose pas ou pas encore, et celui -symétrique- qui consiste à confronter l'éduqué à des problèmes qu'il tentera de résoudre en faisant l'économie de l'apprentissage. Il s'agit alors de produire une situation telle que le sujet soit confronté à une tâche « qu'il ne peut mener à bien sans effectuer un apprentissage précis » : « la situation-problème met simplement le sujet en route, l'engage dans une interaction active entre la réalité et ses projets ».

N'est-ce pas exactement une situation-problème qu'élaboré le gouverneur d'Emile en le perdant à l'heure de midi en forêt ? La tâche consiste ici à retrouver le chemin du logis, l'obstacle est l'absence de point de repère, le projet d'Emile est de se restaurer chez lui, la réalité est la forêt touffue. Par un raisonnement sur la direction des ombres, Emile repère les points cardinaux et franchit un « palier dans son développement cognitif ». Rien ne distingue formellement ce scénario de celui qu'organisent les formateurs que Ph. Meirieu donne en exemple et qui font rédiger à des jeunes en rupture scolaire un feuilleton en « s'interdisant chaque jour l'usage d'une lettre différente », les amenant ainsi à enrichir leur vocabulaire. Ces formateurs n'affichent pas plus que le gouverneur d'Emile leurs intentions et, comme lui, conduisent leurs élèves à vouloir faire ce que, eux, veulent qu'ils fassent, tout en les laissant croire ne faire que ce qu'ils veulent.

Revenant, dans un autre ouvrage, sur la définition de la situation-problème, désignée cette fois « situation didactique », Ph, Meirieu dit qu'elle « exige que l'on ait identifié une tâche qui puisse, en même temps, mobiliser l'intérêt du sujet et faire émerger un obstacle que l'objectif permettra de surmonter...il convient alors de mettre en place tout un jeu de contraintes empêchant le sujet, dans la réalisation de cette tâche, de surmonter l'objectif sans apprendre »[25]. Ayant longuement précisé les règles d'élaboration d'une situation didactique,

Ph. Meirieu admet « le caractère effrayant d'une telle description », Ses propos entrent en parfaite résonance avec ceux de Rousseau : ce que Rousseau décrivait comme l'action d'un éducateur «introuvable », Ph. Meirieu le prescrit comme un tâche « effrayante ». Qu'on le dissimule ou non, il faut bien admettre qu'éduquer c'est toujours vouloir, pour l'autre, ce qu'on pense qu'il voudrait s'il était en mesure de juger par lui-même. Cela engage bien entendu un choix de valeurs, une idée de l'homme accompli. C'est l'énorme responsabilité de l'éducateur que de vouloir en lieu et place d'un autre. Mais renoncer à cette responsabilité serait renoncer à éduquer. On ne forme donc une liberté qu'en en tenant lieu dans l'attente active qu'elle s'exprime en première personne. Faut-il voir là quelque violence ? Non, car si la violence consiste à obtenir d'un autre quelque chose sans son consentement, l'action éducative doit en être indemnisée dans la mesure où ce qu'elle obtient de l'éduqué, elle l'obtient en anticipant son consentement. Il ne reste alors que deux issues à l'éducateur : afficher sa volonté au risque de la voir rejetée et de devoir l'imposer par la contrainte disciplinaire, ou la masquer et obtenir par ruse le consentement et la collaboration de l'éduqué. Cette seconde voie est-elle condamnée à l'utopie sous la raison qu'au sage seul, les ruses sont permises puisque "à coup sûr elles visent le Bien ? Les faits manifestent indubitablement le contraire et montrent qu'un éducateur avisé est un éducateur qui a su développer une riche imagination stratégique en sorte d'aménager l'environnement de l'éduqué, « d'amener les occasions » disait Rousseau, « de traquer l'aléatoire, de supprimer l'imprévu » dit, plus violemment encore, Ph. Meirieu[26].

L'utopie au service de l'éthique

II reste qu'en défendant la thèse d'une pédagogie invisible sous l'habillage de l'utopie, Platon et Rousseau indiquent les dérives qui menacent toujours ce choix pédagogique. En réservant le droit de mentir et de manipuler à des pédagogues « introuvables », ils disent tous deux avec force combien est périlleuse l'entreprise éducative. C'est une fonction bien étrange que joue ici l'utopie : loin de proposer une alternative à la réalité, loin de « projeter l'imagination hors du réel dans un ailleurs qui est aussi un nulle part » pour mettre ce réel en question, comme l'analyse P. Ricoeur[27], c'est plutôt à protéger cette réalité qu'elle nous semble œuvrer. La fiction de l'éducateur deus ex machina dit, sur le mode mythique, l'impossibilité de la perfection éducative. Elle a donc une fonction d'alerte.

C'est bien, en revanche, la « manière d'exercer le pouvoir » qui est en cause, et la République comme \'Emile peuvent être justement qualifiés de « variations Imaginatives sur le pouvoir » selon l'heureuse expression que propose encore P. Ricœur, reprenant la thèse de K. Mannheim. Prenant acte du pouvoir exorbitant de l'éducateur, ni Platon ni Rousseau ne veulent le détruire, mais tirent la conséquence ultime de leur constat : puisque éduquer est une œuvre démiurgique, alors confions cette œuvre à un quasi-dieu. Ce procédé vise assurément à faire mesurer aux éducateurs ordinaires, que nous sommes, « l'effrayante » fonction qui est la leur.

La particularité des utopies pédagogiques de Platon et de Rousseau est de renvoyer la démiurgie du pédagogue invisible à un non-lieu qui est aussi un non-temps, et d'en décrire la mise en œuvre par des êtres de fiction. L'imagination qui produit ici ces « variations sur le pouvoir » relève, nous semble-t-il, plus d'une imagination reproductrice que d'une imagination créatrice ; il semble bien en effet que la démiurgie invisible de l'éducateur soit bel et bien une réalité de tous les temps.

L'avertissement que livrent les réflexions prétendument déconnectées du réel de Platon et de Rousseau, est un avertissement éthique, il est exactement celui que lance Ph. Meirieu parlant du « double jeu » des pédagogues qui instrumentent l'éduqué pour mieux l'émanciper, et se tiennent en équilibre toujours précaire entre « obstination didactique » et « tolérance pédagogique »[28].

notes

[1] Le choix d'éduquer (Paris, ESF, 1991) p, 23-25.

[2] Cette réflexion prolonge et développe un aspect d'une précédente communication intitulée La pédagogie entre utopie et réalité, faite dans le cadre du colloque « Les idées pédagogiques, patrimoine éducatif» (Rouen, 1998).

[3] Livre i, 9.40 (éditions Carnier-Flammarion, 1966).

[4] II n'est pas possible d'établir ces affirmations avec rigueur dans les limites de cette communication. Voir surtout Emile II, p. 102-111 ; République VII, 5373 (//Emile II, p.132) et aussi Lois I, 643d sqq ; VII, 8igb sqq.

[5] Le livre II expose pourquoi trois types d'hommes sont requis dans une cité juste : des producteurs de biens de subsistance (paysans et artisan) des gardiens de l'ordre intérieur (police) et extérieur (armée) des gouverneurs.

[6] II, 382 c-d.

[7] III, 389 b.

[8] IX, 5923.

[9] III, 4Hd. Le mot « songe » traduit le grec mythos qui apparaît sept fois dans la page qui expose le subterfuge que nous étudions.

[10] Y-a-t-il meilleure critique du biologisme qui postule des dons innés que ce mensonge platonicien qui livre ses intentions ?

[11] III, 415 d.

[12] p. 114.

[13] I. p. 53.

[14] II, 99.

[15] II, p. 101.

[16] Il, p. 112.

[17] IV, p. 322.

[18] I, p. 53-

[19] II, p. 119-121.

[20] III, p. 232-235.

[21] II, p. 150,

[22] Le Discours sur l'origine de l'inégalité est explicite sur ce sujet.

[23] IV, p. 330.

[24] Apprendre...oui, mais comment ? p. 165-180 (Paris, ESF, 1987).

[25] Le Choix d'éduquer, p. 88.

[26] op.cit. p. 89.

[27] P. Ricœur, Du texte à l'action (Paris, Seuil, 1988) p. 427.

[28] Le Choix d'éduquer, ch. XI et XVI.

Atopia de Socrate Utopie platonicienne

Gilbert Dumas
Maître de conférences
Université Victor Segalen Bordeaux 2 – DAEST

Qu'il me soit permis de demander d'accepter « qu'il existe une cassure nette entre ce qui est authentiquement socratique et la philosophie enseignée par Platon »[1]. Cassure qui apparaît chez Aristophane, Xénophon, Aristote et Merleau-Ponty[2] et surtout chez Grégory Vlastos[3] dont les analyses si pertinentes et précises ne laissent aucun doute sur cette cassure.

Il y a les premiers dialogues, écrits dans l'enthousiasme du jeune disciple, et puis, après son voyage en Sicile, ceux que Platon a écrit dans son Académie, par exemple, la « République » (du livre II au livre X). Une gravure du XIIème siècle dénonce cette spoliation : « Socrate tourne le dos à Platon qui lui fait écrire ce qu'il voulait en faisant semblant de le recevoir de lui »[4] -Les utopies platoniciennes se retrouvent avec quelques variantes dans : « Timée », « Critias », « Le politique » et « Les lois », je retiendrai surtout « La République » où s'institue La Cité idéale, la Callipolis, qui influencera l'Utopie de Thomas More laquelle en retour, révèle celle de Platon.

L'utopie : qu'est-ce ?

C'est un système dont le but est d'organiser ou de réorganiser une cité, un Etat par une certaine législation. Je distinguerai l'Utopie de son adjectif: utopique qui ne retient que l'idée imaginaire, d'une réalisation impossible. Les « républiques utopiennes » ne se donnent pas comme impossibles, même si leurs réalisations paraissent très difficiles. Thomas More l'avoue à la fin de son livre : « je le souhaite, plutôt que je ne l'espère »[5]. Les utopies sont toujours des ripostes à un état social en crise. L'Utopie de Thomas More est autant la description d'un Etat Idéal qu'une critique du XVIe siècle : corruption, injustices, embryon du capitalisme, misère du peuple.

La Grèce du Vème et IVème siècle avant Jésus-Christ, subit des crises terribles : guerres, conquêtes, défaites, démocraties désastreuses, tyrannie des Trente. Le « Siècle de Périclès » n'a duré que 17 ans. Platon accusera celui-ci « d'avoir introduit, sous le nom de démocratie, les germes de la plus pernicieuse des démagogies »[6]. Les Utopies proposent toujours un système politique hiérarchisé, créant ou recréant une cohésion sociale, unité d'Etat par une législation rationnelle, donc sage. Si l'auteur du récit est toujours dans un temps historique de troubles, de mutations, de guerres, sa narration propose un Etat, de nulle part sans doute encore, mais avec une description législative d'une précision telle qu'elle peut produire un « effet de réel » au sens de Roland Barthes, mais certainement pas un réalisme.

La première condition pour qu'une communauté soit heureuse est l'Unité de l'Etat, unité tellement forte que doit être effacée la pluralité des êtres humains, considérée comme la cause de la destruction des états. Pour l'Etat n'y a-t-il pas « de plus grand' bien que ce dont le lien l'unira et le fera un »[7].

Mais ce lien qui rendra l'Etat, Un, devra être universel et donc fondé sur la Raison -mais chez Platon, cette raison n'appartient plus seulement au Logos, mais à l'esprit, le « nous », c'est à dire à l'esprit qui a pu contempler le Bien, le Beau, le Vrai, le monde des Idées. Seuls quelques humains peuvent atteindre ces absolus : les gardiens de l'Etat, les autres devront être dressés : agriculteurs et artisans, ou éduqués selon des pratiques très strictes (gymnastique et certaines musiques) ; les guerriers les plus doués pourront, après dix ans de mathématiques, être initiés à la dialectique, afin que leur esprit, détaché du sensible, puisse atteindre à la contemplation[8]. Il faut que le philosophe soit roi, ou le roi, philosophe. Cette hiérarchie se fonde sur la Raison, c'est une aristocratie de l'esprit.

Sans être d'un élitisme aussi strict, les Utopies, reposent sur la certitude de la rationalité des individus. L'Homme est doué de raison, il possède la raison et peut

agir par raison et selon la raison. Or, en fait, c'est la pluralité des individus qui disparaît. La diversité des opinions doit être gommée. Elle est scotomisée par une multitude de lois et de prescriptions. La vie quotidienne est réglementée d'une façon draconienne : des horaires journaliers à la structure de la famille, de l'âge des mariages aux nombres des enfants, de l'architecture identique des habitations au nombre des villes avec limitation des populations etc.

Platon va plus loin avec sa communauté des femmes et des enfants afin d'éliminer la famille, germe de passions égoïstes. Les mariages sont arrangés en vue d'un eugénisme, à des âges précis, au delà, l'avortement est préconisé[9]. Les gardiens, les sages seront contraints de gouverner et n'obtiendront la joie d'une vie contemplative qu'à leur retraite ou dans l'au-delà[10]. Pas de classe privilégié quant au bonheur « celui-ci appartient au plus haut degré possible à l'Etat tout entier »[11]. La Cité, l'état, l'île deviennent la providence bienveillante.

L'Atopia de Socrate

C'est Phèdre, en fait Platon, qui traite Socrate de déconcertant, d'étrange[12]. En effet, celui-ci se comporte comme un étranger dès qu'il est hors les murs d'Athènes, les pieds dans l'eau de l'Ilissos aux berges gazonnées. Effectivement Socrate n'est jamais dans les lieux fréquentés par les Sophistes, II va sur l'Agora, dans les boutiques, interroger n'importe qui : artisans, poètes, hommes de savoir[13]. Il va nu pieds insensible à son vêtement, II paraît extravagant, insensé aux yeux de ceux qui ne comprennent pas le sens inouï de sa démarche, comme Aristophane ou même parfois Xénophon. Il abandonne les longs discours, chers aux Sophistes, pour s'entretenir avec n'importe qui. Ce qui paraît étrange, hors des usages admis par les rhéteurs. De plus, son questionnement semble insolite. Il prétend et répète ne rien savoir, aussi ne propose-t-il jamais de doctrine ou même de savoirs certains. S'il croit que certaines choses sont enchaînées par des arguments de diamant et de fer, il ajoute ; « apparemment du moins... mais, pour moi, ma position est toujours la même : je ne sais pas ce qu'il en est de tout cela »[14], Ne sachant rien, son argumentation est Peirastique, (Aristote). Il part des prémisses admises par l'interlocuteur pour lui montrer que ces prémisses ou leurs suites logiques sont contradictoires. Il se contente de réfléchir avec lui sur la validité de ses opinions. Là, aussi réside son atopia, son extravagance aux yeux des rhéteurs.

Sur l'agora, homme parmi les hommes, peut être le premier, il pense le politique dans sa réalité ambiguë. Il a compris que « notre rapport au vrai passe par les autres. Ou bien nous allons au vrai avec eux, on ce n'est pas en vrai que nous allons,., on ne peut être juste tout seul, qu'à être tout seul, on cesse de l'être »[15]. Il ne croit pas, comme Platon, qu'un être humain, fut-il sage, puisse posséder un savoir absolu. En vérité, la certitude qu'il cherche n'est pas métaphysique mais morale, ce savoir sur lequel se fonde notre action quotidienne. Elle repose sur une confiance en l'autre. Elle n'est pas une « certitude épistémique » ; on court toujours un risque, mais ce « risque vaut la peine d'être couru »[16].

Il aurait été tailleur de pierres et peut-être même, sculpteur. Cette pratique lui aurait-elle appris à dépouiller de leur gangue les opinions reçues et non fondées ? En effet, le but de ces dialogues n'est pas de définir les vertus qui ne sont que prétextes à la discussion, il veut « aider les autres à donner naissance à ce qu'ils pensaient par eux-mêmes en toute manière, à trouver la vérité dans leur doxa »[17]. S'il refuse toute parole agonistique, tout désir d'imposer une doctrine par la force, c'est qu'il veut permettre à son interlocuteur de s'examiner lui-même, par lui-même. Il discute sans disputer. Là, encore il est autrement. De plus, il instaure avec lui-même un dialogue intransigeant. Penser est pour l'âme, s'entretenir avec elle-même. Coléreux, emporté, passionné dans sa jeunesse, il a dû s'éduquer pour atteindre une maîtrise de soi, une réflexion critique sur lui-même, sur ses paroles et pensées. Il prétend avoir en lui un juge impitoyable, son daïmion qui ne cesse de le réfuter dès que son jugement n'est pas droit[18].

Avec Socrate apparaît la notion de conscience morale. Et c'est elle qui autorise à mettre à l'épreuve les opi-

nions des autres afin qu'ils acquièrent, eux aussi, cette réflexion critique sur eux-mêmes. Pour cela, il ne contraint personne. Dès que l'autre en a assez, dès qu'il dit « je rentre à la maison », Socrate le laisse partir sans lui infliger un long discours à la façon des Sophistes. En ceci, encore, se manifeste son atopia. Et c'est cette conscience morale, cette « consciousness », ce « deux en un »[19] qui oblige Socrate à refuser, seul, de juger collectivement, ce qui était illégal, les généraux de la bataille des Arginuses, ou de ramener pour l'exécuter Léon de Salamine, selon l'ordre des Trente Tyrans[20]. Ce « deux en un » lui fait dire, dans le Gorgias : « je préférerai que la lyre fut dépourvue d'accords et dissonante, qu'il en fut ainsi pour un chœur dont je serais le chorège que la majorité des hommes fut en désaccord avec moi et me contredise, plutôt que de n'être pas, moi qui suis un, consonant avec moi-même et de me contredire »[21] n'était ce pas là encore de l'extravagance, de l'atopia ?

Paradoxe du politique

J'articulerai ma réflexion autour des idées si pertinentes de P. Ricoeur[22] « Le politique se présente selon une structure orthogonale, avec un plan horizontal et un plan vertical »[23]. Le plan horizontal est le lien du vouloir vivre ensemble, du « Pouvoir » au sens de H. Arendt : rapport consensuel qui n'existe qu'autant que les gens veulent coexister. C'est la dimension que Socrate veut instaurer ou restaurer dans la Cité.

Le plan vertical est celui de la hiérarchie, de l'autorité qui doit maintenir l'unité territoriale et l'intégration « intergénérationnelle ». La tradition de l'autorité cache, plus ou moins, la violence fondatrice de tout Etat, de toute Cité, la décision de la Loi ou celle du Prince. Il faut, en effet, qu'il y ait quelqu'un, individu ou instance, qui décide. Le plus souvent l'instance hiérarchique est un rapport de domination : gouvernant/gouvernés. Les utopies, sous une apparence douce, en sont des exemples manifestes.

L'obéissance à cette autorité, à la Loi, est tout autre chez Socrate et Platon. Pour Socrate, la reconnaissance de l'autorité passe par l'autonomie des individus. L'autonomie, auto-nomos, consiste à se donner à soi-même la Loi et non sa loi. Socrate n'est pas Calliclès. Citoyen-penseur, en dialoguant avec les autres, il fait de la politique, au sens ou l'entend H. Arendt : « La politique traite de la communauté et de la réciprocité d'êtres différents »[24]. Par cette reconnaissance de la Loi qui ordonne et met en ordre cette pluralité, se constitue le monde, notre monde. « Ce sont les hommes et non pas l'homme, qui vivent sur terre et habitent le monde »[25].

La Loi est d'un autre ordre que les lois. Comme dit Xénophon : « on peut obéir aux lois en souhaitant qu'elles changent, comme on sert à la guerre en souhaitant la paix ». La Loi est toujours déjà là, à l'horizon du passé de la Cité. « Quand il justifie la Cité, c'est pour des raisons siennes et non pour les raisons d'Etat... Dans sa « présence-absente », dans son obéissance sans respect, il a une manière d'obéir qui est une manière de résister »[26]. Son autonomie le conduit à refuser toute fuite, à accepter la mort. Les lois d'Athènes sont injustes, mais elles sont, aussi, La Loi. Sans La Loi, on ne peut espérer changer les lois. Il est, chez Socrate, une reconnaissance de l'autorité mais sans déférence, pour des raisons raisonnables.

Le rapport à l'autorité, à la Loi est tout autre pour Platon, l'aristocrate que pour Socrate le plébéien. A l'origine d'un toujours déjà là, Platon et les utopistes opposent un commencement daté, une année zéro. Un législateur établit les lois par une institutionnalisation. C'est Platon qui se fait législateur. Depuis 1760 années Utopus a établi l'ordre sage et juste en Utopie. Dans la Callipolis, la Cité pleinement réussie, le législateur est le sage qui a contemplé les Idées. Il connaît le Bien, ce qui convient, ce qui doit être ordonné. Dans le « Politique », Platon explicite le rapport du législateur aux lois écrites. Celles-ci sont générales et selon les circonstances, peuvent devenir inadaptées et injustes. Le philosophe-Roi, parce qu'il sait, est au dessus des lois. « Si le roi n'est pas un sage, il devient un tyran »[27].

Platon se souvient là de son échec cuisant auprès de Denys de Syracuse. Après son voyage, il écrit la République (Livres II à X) et édicté les lois de la Callipolis, dans laquelle tous les êtres devront, selon leur classe, se plier à l'ordre institué par le Sage. Parce que Sages, elles

sont la Justice. De même dans les utopies, le plan vertical de la hiérarchie est toujours prioritaire. Il s'agit de restaurer l'unité de l'Etat, et d'une façon définitive, immuable. La pluralité des êtres humains doit s'effacer. « Au royaume de cette anti-terre les triomphes maléfiques de la subjectivité qui, dans les cités terrestres, engendrent la misère et les drames, ne peuvent se produire »[28]. « Nul n'est fondé à réclamer cette espèce de droits que l'évolution juridique de la Modernité définira comme » droits de l'homme ou « droits subjectifs »[29].

Pour Platon, il en va de même, les revendications des individualités ne doivent et ne peuvent se manifester. L'éducation se fonde toujours sur la contrainte et pour la masse, le troupeau, et pour les deux autres classes. Il s'agit d'éradiquer la pluralité des opinions au profit de la pensée unique : la pensée vraie. La doxa est stigmatisée comme illusoire et fausse. Seule est vraie la pensée pure, détachée du sensible. Le vivre ensemble va de soi puisque la hiérarchie est juste, en harmonie avec le Cosmos.

On pourrait croire que Socrate n'a privilégié que le lien horizontal du vivre ensemble. Il n'en est rien. Si l'on reprend les trois critères de la hiérarchie : autorité, supériorité, extériorité définis par P. Ricoeur[30]. Socrate les reconnaît.

La Loi est toujours antérieure aux lois. Son origine n'est pas le commencement des utopies, elle remonte à la nuit des temps, car, c'est elle, la Loi qui a toujours déjà institué la Cité qui sans elle n'existerait pas.

La supériorité du Politique, il la reconnaît, car pour lui ; « le lien de citoyenneté est toujours présupposé par tous les autres »[31]. Pour cette raison, il refuse de s'exiler et aussi reproche à ces concitoyens : « d'avoir souci de l'administration de l'Etat avant de (se) soucier de l'Etat lui-même »[32] de ne pas penser « à ce que doit être l'Etat, et non de l'administrer tel qu'il est en fait » (Robin). Ce qu'il refuse, c'est la supériorité fondée sur la domination : celle des Trente Tyrans par exemple. Ou encore, celle du maître par rapport à des disciples. « Or, jamais je n'ai été, moi, le maître de personne »[33].

Quant à l'extériorité du politique par rapport à l'individu, il y répond de deux façons. Par le dialogue avec les autres, il essaie de leur permettre d'accéder à la vérité de leur doxa, vérité fragile, certes, mais libérée de Pégoïsme spontané. Qui accepte l'objection, se libère de soi, des attachements passionnés, de la peur de la mort. II veut susciter le vent de cette « pensée élargie » dont parle Kant et qu'on peut lui prêter : « 1, penser par soi-même ; 2, penser en se mettant à la place de tous les autres ; 3, toujours penser en accord avec soi-même »[34]. C'est même ce troisième principe que H. Arendt nomme son « deux en un ». Or, ceci ne dispense pas Socrate de se sentir responsable devant les autres. S'il refuse de fuir, c'est pour mieux récuser le Tribunal. « En restant, il a gagné, qu'on l'acquitte ou qu'on le condamne, soit qu'il prouve sa philosophie en la faisant accepter par les juges, soit qu'il la prouve encore en acceptant la sentence »[35].

Ce ne sera le cas ni pour Platon, dont le sage : « dans la tempête, quand le vent soulève la poussière et chasse des trombes d'eau, se tient à l'abri d'un petit mur »[36], ni pour Aristote qui « désobéit dans la bienséance et la dignité ». Par là, Socrate reconnaît la Loi et le prouve, par ce que « la reconnaissance n'est jamais quelque chose d'extorqué, ni même de concédé par la peur, l'intimidation ou la séduction, c'est à dire, finalement au moyen de la sophistique »[37]. Aussi conserve-t-il toute sa liberté, et même celle de critiquer les lois. Ce dont il ne se prive pas. Là, aussi, s'exprime son atopia,

Est-ce bien raisonnable d'être rationnel ?

Ce qui distingue les individus, ce qui est l'origine de la pluralité des humains est cette possibilité, à tout instant, d'avoir à choisir entre les options multiples qu'offre notre situation. Etre en situation signifie que nous ne sommes pas dans le monde, mais que nous sommes au monde. Notre condition est de n'être pas que déterminé par les circonstances. Etre au monde est cette marge de possibilité qui donne sens et orientations à nos actes. Cette marge est notre contingence, possibilité de choisir non pas à partir d'une liberté absolue au sens sartrien, mais ancrée dans notre être où les dichotomies traditionnelles ne jouent plus : affect / intellect, désir / volonté, sentiment / raison... Etres de chair, pris dans notre

finitude, nous produisons du sens qui n'est soumis ni à un déterminisme rigoureux, ni le fruit d'une liberté totale. Dans cet entre-deux réside la possibilité de choix, notre contingence. Or, cette possibilité propre à chacun crée notre singularité et la pluralité des humains. Cependant il existerait en tout homme, une faculté universelle, permettant l'unité d'un consensus parfait.... voire l'uniformité : la Raison.

Mais la raison n'est pas une possibilité que l'homme posséderait comme une donnée organique. Dans certaines circonstances, il peut l'atteindre, il peut y parvenir. Elle ne demeure pas en nous comme la couleur de nos yeux ou de notre peau, ni même comme notre langue maternelle. Si en chacun de nous, elle est virtuelle, sa manifestation reste contingente. Elle peut se produire ou non. Elle exige une ascèse. Et quelle ascèse !

Le mot Raison s'entend en plusieurs sens. Nous ne retiendrons, ici, que deux sens, trop souvent confondus : le raisonnable et le rationnel.

Le rationnel, pour nous est de beaucoup plus fort, plus strict. Il exige que soit exclu tout ce qui ne correspond pas aux principes formels de la Raison. La finalité du rationnel est d'établir un champ dans lequel une proposition sera dite Vraie ou Fausse sans aucune alternative. C'est le principe de la non-contradiction. Pour atteindre celui-ci, deux autres principes sont nécessaires.

Le principe d'Identité exige qu'un mot, un concept, une proposition soient toujours pris dans la même acceptation durant tout le raisonnement.

L'autre principe, dit du tiers exclu, exige qu'entre une proposition et sa négation, une troisième occurrence soit exclue. Nous nous trouvons dans un champ où si une proposition est vraie, sa négation est fausse. Alors nous sommes pris dans les rets de la raison rationnelle, « cette camisole de force » dont parle L. Pirandello[38]. Nous sommes pris dans le champ de la pensée binaire, selon l'expression de Dany Robert Dufour[39]. La pensée binaire fonctionne sur une disjonction exclusive : oui/non ; vrai/faux. Ainsi et seulement ainsi, nous accédons à une pensée non-contradictoire, à une pensée vraie selon les critères de la logique la plus stricte. Encore faut-il que le champ où se déploie la rigueur de cette pensée, lui aussi admette ces exigences. On peut dire que le plus souvent, la pensée platonicienne fonctionne selon le binaire. Ainsi, dans le «Banquet, Platon fait dire à Socrate qu'Eros était un Dieu grand et beau. » ce que réfute Diotime. Socrate : « Que dis tu là, Diotime ? A ce compte Eros est-il donc laid et mauvais ? Diotime : Tu ne vas pas blasphémer. T'imagines-tu que quand une chose n'est pas belle, elle doive forcément être laide ? Socrate : Oui, parfaitement »[40].

Si la dichotomie, ici, n'est pas parfaite, c'est que la Beauté, chez Platon, bien que valeur idéale après avoir été purifiée du sensible par degré, concerne un privilège : « Seule, la Beauté a eu cette prérogative, de pouvoir être ce qui se manifeste avec le plus d'éclat et ce qui le plus attire l'amour »[41]. Le beau c'est l'amour qui prend corps.

La pensée raisonnable, pour n'être pas rationnelle au sens strict n'est pas irrationnelle. Ce que donnerait la pensée binaire. Le raisonnable signifie une opinion réfléchie qui reste ouverte à la pluralité des autres opinions, se confronte à elles dans un dialogue sincère avec autrui ou avec soi-même. C'est un effort pour bien penser, c'est à dire, de façon cohérente, méthodique : juger avec justesse, distinguer ce qui est bien ou mal -non pas le Bien, le Mal, le Vrai comme des absolus, mais ce qui, dans certaines circonstances, convient avec le jugement d'autrui.

Le raisonnable accepte les trois principes de la Raison, tout en reconnaissant leurs limites dans le champ de nos paroles. On sait combien le sens des mots est fluctuant d'un individu à un autre, et en nous-mêmes. Un mot peut toujours en cacher un autre. Ce n'est que dans une langue écrite, construite et reconstruite que le Principe d'identité peut être affirmé. Les dialogues supposent une bonne foi, une confiance, une écoute de l'autre. De Saussure, lui-même, reconnaissait que la langue n'est pas faite pour communiquer, mais pour créer une communauté. C'est le Principe du Tiers exclu qui risque d'être exclu. La pensée rationnelle élimine tout ce qui pourrait brouiller la pure opposition entre une proposition et sa négation. Pensée binaire : oui/non, vrai/faux sans tierce position.

Or, l'Homme est un être capable d'innover, de « commencer du neuf», entre un oui et un non, il a la possi-

bilité, au moins virtuellement, de créer une troisième situation. C'est le jugement de Salomon. C'est Socrate refusant de fuir pour mieux récuser le Tribunal. C'est l'acte vertueux qui s'introduit comme un coin d'acier, dans le monde quotidien des valeurs fossilisées. Le surgissement éthique de la vertu ne devient moral qu'après coup. C'est « l'événement » « qui fait advenir » autre chose « que la situation, que les opinions, que les savoirs institués »[42].

Sans avoir le tranchant effilé de la pensée rationnelle, la pensée raisonnable est celle de notre quotidien, de l'à peu près de nos décisions.

Quels rapports entretiennent Raisonnable et Rationnel ? Prenons le champ mathématique. Si son écriture est rationnelle, elle n'est que l'aboutissement, la trace épurée du cheminement de la pensée du mathématicien. Chercher une solution à un problème, faire des mathématiques suppose une démarche qui, elle, n'est souvent pas encore rationnelle. Le chercheur tâtonne, formule des hypothèses, procède par intuitions et déductions qui, pour n'être pas irrationnelles, ne sont que raisonnables. Puis, croyant que telle hypothèse peut résoudre son problème, il va soumettre celle-ci à la non-contradiction. Alors si, et seulement si, cette hypothèse résiste, il aboutit à la validation et donc peut en construire la preuve. Mais ce cheminement est long et difficile.

Qu'il me soit permis de donner un exemple pris dans les travaux de didactique des mathématiques, mis en œuvre par Guy Brousseau à l'IREM de Bordeaux[43]. Le maître propose à l'élève une situation problème. L'élève sait que cette situation est choisie pour lui permettre d'acquérir une connaissance nouvelle, justifiée par la logique interne de cette situation. « Le sens d'une connaissance provient en bonne partie du fait que l'élève acquiert celle-ci, en s'adaptant aux situations didactiques qui lui sont proposées (dévolues) »[44]. Dans un premier temps, celui de l'action, l'élève met en œuvre des procédures, des « modèles implicites ». Il construit une connaissance pouvant résoudre le problème. Cela ne suffit pas. Il doit, dans un deuxième temps, communiquer aux autres sa procédure de résolution. Son message est discuté, confronté à d'autres dans un dialogue raisonnable, mais dans lequel peuvent encore fonctionner des avis plus ou moins fondés, des influences, des connivences. Alors, doit intervenir un troisième temps : l'épreuve de la validation qui met en jeu proposant et opposant. L'autre n'est plus un copain, mais un « il » qui n'admet plus que des arguments strictement logiques. Le passage du raisonnable au rationnel se trouve ici. « Si l'on veut éviter que la rhétorique, la séduction, le sophisme l'emportent sur la consistance, la logique, l'efficacité des preuves, on ne peut pas laisser la discussion se libérer des rapports avec la situation, laquelle oriente et contrôle le discours des enfants et lui donne un sens »[45]. Il convient de remarquer que nous sommes ici dans un domaine rationnel, dans une situation construite à cet effet. Il n'en va plus de même dans le monde des relations humaines, dans celui de la pluralité et de la diversité.

Pour conclure

Après ce long détour, nous pouvons mieux comprendre ce qui distingue radicalement Socrate de l'Utopie platonicienne. Socrate est raisonnable, Platon rationnel.

La pensée socratique fonctionnerait dans cette pensée que D. R. Dufour appelle Trinitaire. Celle par laquelle nous parlons, nous pensons, nous dialoguons dans la vie quotidienne. Pour que soit créé un lien symbolique, social entre deux interlocuteurs, il faut être trois. Les trois pronoms personnels : Je, Tu, Il sont définis, mais négativement. « Je n'est ni Tu ni Il » mais implique les deux autres. Trois termes sont nécessaires pour que soit tissé un rapport. « Je » parle à « Tu » d'un « Il ». Le « Je » est mon index, dans le dialogue, tant que « je » parle. Puis « Tu » à qui je parle, deviendra à sont tour « Je » dans une co-présence, mais à propos du « Il » : l'absent. Dans les dialogues socratiques « Je » et « Tu » alternent constamment en parlant du « Il ». Dialoguer, c'est reconnaître son prochain, l'écouter à propos de quelque chose d'absent. C'est le non-savoir de Socrate, puis progressivement le faux savoir de l'autre qui croyait savoir, lequel, faux savoir, s'absente sous l'effet de ses incohérences. Le « Il » est cette absence qui nous pousse à parler. Par exemple, ces Vertus, insaisis-

sables mais qui ouvrent tout dialogue dans l'échange des co-présences. Or, le « Il » radical, ce dont on ne peut parler, mais qui nous force à parler pour être vivant avec l'autre, ce « Il », c'est la mort. Dans la pensée trinitaire, la Vie et la Mort sont inversibles sur un mode intégrant. « La vie de l'homme (en tant qu'espèce) implique la mort de l'homme (en tant qu'individu) »[46]. Innommable, c'est elle, pourtant, qui nous ouvre au désir, aux sentiments, à notre condition d'être mortel. Or, dans la pensée binaire, celle de Platon, fonctionne une disjonction exclusive, une coupure radicale : la Vie, ou, la Mort. « Le corps est un tombeau pour l'âme ». Ainsi, les oppositions sont strictes : corps/âme ; sensible/intelligible ; illusion/réalité ; opinion/pensée pure. La pluralité des êtres singuliers est niée au profit de l'Unité de la Callipolis, une et indivisible. Le Vrai exclut le Faux, comme le Oui et le Non. La vérité, pour Socrate, est encore celle de la tradition. Elle est l'Alethéia, le non-oublié, le seulement voilé, qui, par le discours ou le dialogue, peut être dévoilé, révélé. Le Oui peut devenir Non. Le Non peut devenir Oui, dans un à peu près, un Peut être, celui de la vie de tous les jours, de la doxa qui, par le dialogue, peut devenir droite. Dans cette orthodoxa, le « Je » et le « Tu » co-habitent grâce à une parole qui fait lien, ou les définitions sont générales mais non universelles. Leurs généralités peuvent ouvrir à un accord, un vivre ensemble dans la pluralité des singularités acceptées et non unifiées dans l'universalité d'une pensée unique.

Vouloir inscrire dans la réalité, les Utopies, appelle le Totalitarisme, qui veut éliminer la réalité plurielle des humains, la possibilité propre à chacun de désirer et de choisir. Je dirais que Platon est un maître traditionnel, autoritaire. Socrate un éducateur « dévoluant »[47].

notes et bibliographie

[1] Hannah Arendt, La vie de l'esprit, la pensée, Paris, 2000 PDF p. 192

[2]Merleau-Ponty, Eloge de la philosophie, Paris, 1953 NRF

[3] Vlastos, Sacrale, Ironie et philosophie morale, Paris 1994 Aubier

[4] Derrida, La carte postale, Paris 1980. Aubier Flammarion, p. 16

[5] F. More, L'utopie, Paris 1987 G. F. Flammarion p. 234

[6]F. Chatelet, Platon, Paris 1965 NRF p. 51

[7]Platon, République, V 462b p. 1036 , ou encore IV 420 b.c P 980 -nous donnerons ici les références à l'œuvre de Platon dans la collection de la Pléiade, Gallimard 1950

[8] République, VII 538 d-e p. 1135

[9] République, 459 d - 463, V p. 1033 et suivantes

[10] République, VI 498 c p. 1082

[11] République, IV 420 a p. 980

[12] Phèdre 2300 p.13

[13] Diogène Laëre : Vie, doctrines et sentences des philosophes illustres, Paris. 1965 Garnier Flammarion p. 109

[14]Gorgias 508 e- 509 a cité par G. Vlastos, ibid p. 121

[15]M. Merleau-Ponty ibid., p. 45 et 56

[16] G. Vlastos. Ibid. p.36g

[17] H. Arendt, Philosophy and Politics, cite par Catherine Vallée : Hannah Arendt, Paris 1999. Ellipses p. 47

[18] Grand Hippias - 304 d-e p.$6

[19] H. Arendt, Considérations morales, Paris 1996 Rivages p. 64-65

[20] Apologie 326 b-e p.i69-170

[21] Gorgias : 482 b-c p-425 les traductions sont souvent fautives le texte dit bien : ena onta (moi qui suis un) et non pas : à moi tout seul.

[22] P. Ricœur, La critique et la conviction, Paris 1995 Calmann-Levy

[23] P. Ricœur. Ibid p.152

[24] H. Arendt, Qu'est ce que la politique, Paris 1995 Points Seuil p.40

[25] H. Arendt, Conditions de l'homme moderne, Paris 1994 Pocket p.41

[26] M. Merleau-Ponty, loc. cit. p . 50-51

[27] Le politique, 293 c- 301 "

[28] S. Goyard - Fabre, Le sens de l'Utopie, in More, l'utopie, Paris 1987 Flammarion p.42 "

[29] ibid.

[30] P. Ricœur loc. cit. p. 156 r

[31] P. Ricœur loc. cit. p. 158

[32] Apologie 36 c p. 175 "

[33] Apologie 33 a p. 170

[34] E. Kant, Critique de la faculté déjuger, 40 Paris 1995 Flammarion 9.27.9

[35] M. Merleau - Ponty. Loc. cit. p.51

[36] République, 496 d p. 1080

[37] P. Ricœur loc. cit. p. 156-157

[38] L Pirandello, Comme tu me veux, Théâtre 2 Paris 1951 Gallimard p. 37

[39] D. R. Dufour, Les mystères de la Trinité, Paris 1990 N. R. F.

[40] 201 c p. 74

[41] Phèdre, 250 d, II p. 41

[42] H. Badiou, L'Ethique, Paris 1993 Hatier p. 60

[43] **G**. Brousseau, Théorie des situations didactiques, Paris 1998 La pensée sauvage

[44] ibid. p. 73

[45]ibid. p. 40

[46] D. R. Dufour loc. cit. p. 33

[47] Expression utilisée par Christine Jourdain dans sa thèse : L'éducation et la morale à l'école. Université de Bordeaux 2, 2002

L'éducation et la « grande santé »

Essai pour une critique des fondements de l'éducation dans le champ de la santé

Jacqueline Billon - Descarpentries Université de Lille III

Notre démarche se veut être une humble invitation faite aux éducateurs et à fortiori aux théoriciens de l'éducation de s'interroger sur la légitimité de l'intention qui les anime et davantage encore sur la certitude de leur rhétorique fondatrice d'un acte éducatif dans le champ de la santé. Il ne s'agit pas de proscrire l'acte éducatif dans le champ de la santé mais de tenter de le débarrasser de l'apparat normatif et de certitude qui le constitue. Dès lors notre problème bien classique n'est pas du recensement du jugement des finalités de l'éducation et de la santé, ni de la vérification de la rationalité ou de la cohérence logique des deux systèmes qui les traduisent ; mais seulement celui plus radical de l'analyse du processus de la production de la valeur elle-même de l'éducation dans le champ de la santé. Il peut se formuler dans la question suivante : pourquoi, comment sommes nous conduits à penser, énoncer et problématiser et réaliser l'éducation dans le champ de la santé comme nous le faisons aujourd'hui ? Bref, si comme Beaudrillard[1] le prétend, cette activité de quête de sens ou d'une vérité présuppose « un axiome de crédibilité », quelle est la généalogie[2] et quel est le fonctionnement de celui impliqué par le discours et la pratique à intention éducative dans le champ de la santé ?

Notre but n'est donc pas d'inventorier, de classer ou de décrire les systèmes axiologiques sous-tendus par l'histoire de l'éducation et de la santé occidentale, mais d'analyser les mécanismes de la constitution de la légitimation du discours éducatif dans le champ de la santé et corrélativement les valeurs par lesquelles celle-ci et celle-là s'instaurent.

Dans des articles précédents nous avons examiné et discuté les différentes théories et pratiques de l'éducation[3] dans le champ de la santé ? Ce seul fait nous confronte aujourd'hui à des questions primordiales liées à la légitimité de l'éducation dans le champ de la santé et à l'existence même de la prétention à l'éducation et corrélativement de tout discours et de toute pratique à visée éducative à modifier les comportements jugés à risques par les études épidémiologiques. Notre démarche s'est apparentée à la critique au sens de Nietzsche : partir de la reconnaissance en la légitimité absolue de l'universalité de la nécessité de la science et de la morale pour en rechercher les conditions de possibilités.

Mettant en œuvre cette démarche, celle-ci nous a permis de faire l'inventaire jet la classification systématique des fondements sur lesquels les différentes pratiques et théories de l'éducation dans le champ de la santé se sont appuyées : la Nature, Dieu, le Raison, la Société... pour analyser le discours et la pratique en les situant dans un contexte historique. Nous aboutissons à ce que Merleau-Ponty appelle « une analyse logique » du théorique : partant des concepts eux-mêmes résultant d'une recollection ou synthèse théorique nous débouchons inévitablement sur une conclusion elle-même purement conceptuelle reflétant le seul arbitraire de nos choix prétendus rationnels du moment et du lieu.

On est ainsi en droit aujourd'hui de nous demander de rendre compte d'une part de notre sélection des théories et des pratiques par leurs références à un même type de leur fondement : d'autre part de l'identité et de la désignation de celui-ci. Nous avons ainsi substitué bien imprudemment une logique a priori quasi fantasmatique à la complexité historique souvent déconcertante de la généalogie réelle du discours éducatif et des pratiques éducatives dans le champ de la santé. Ainsi, nous avons pu déduire des schèmes des modèles de la santé et des théories de l'éducation a priori axiologiques par un jeu d'antithèses : modèle biomédical de la santé/pédagogie béhavioriste ; modèle biopsychosocial de la santé/pédagogie de la libération ; et des schèmes épistémologiques :

la scientificité des sciences de la santé induite par le seul modèle expérimental opposé aux démarches herméneutiques des sciences de l'éducation.

C'est pourquoi, il nous semble opportun de refaire le trajet historique de la constitution du discours et des pratiques éducatives dans le champ de la santé à l'intérieur de notre culture. Autrement dit, repérer et étudier les transformations des conditions matérielles et le processus concomitant des mutations discursives de la problématique de l'intervention éducative dans le champ de la santé. Nous ne nous limitons pas imputer ces transformations au pouvoir ou aux idéologies plus ou moins subtiles des classes dominantes car il conviendrait surtout de penser comment (à quelles conditions et par quels mécanismes) ce pouvoir et ses ruses fonctionnent ; car s'il est vrai que l'éducation est à la fois le moteur et le code de l'idéologie dominante, encore faut-il comprendre et expliquer comment elle le devient. A cette fin il conviendrait d'expliquer que, si l'idéologie désigne « le rapport imaginaire des individus à leur condition d'existence » (de Cerneau,1975)[4] ou plus généralement le système représentatif et normatif qui la règle (Châtelet, 1978)[5], il nous appartient de montrer comment s'est mise en place et s'est modifiée l'éducation dans le champ de la santé. Pour cela nous interrogeons la constitution historique du discours français de l'éducation dans le champ de la santé : de l'éducation sanitaire et sociale des années 20 à l'éducation pour la santé et à la citoyenneté du début du 21eme siècle.

Lieu commun de l'histoire de l'éducation dans le champ de la santé, l'éducation sanitaire et sociale née au moment de la lutte contre la tuberculose et du péril vénérien, est l'infrastructure de l'esprit de l'éducation occidentale dans le champ de la santé dans la mesure où elle définit le modèle humaniste quasiment calviniste au sens religieux du terme de l'éducation sanitaire qui la régit. Par exemple, Lucien Viborel[7] qualifie l'action éducative dans le champ de la santé comme « une croisade », les acteurs des « apôtres » dévoués à la propagation des « lois de vie saine » ou encore « des lois fondamentales de la vie saine ». Les professionnels qui s'y consacrent sont des « zélateurs »[8] (Aujoulat, 1970). Autrement dit-il existe une parenté irrécusable entre l'éducation et la santé, car on voit dans l'éducation « un idéal à rétablir : une grande santé[9] pour tous » permettant de construire « un nouvel espoir pour la santé publique[10] ». Nous pensons ici pouvoir faire le lien entre la pensée hellléniste de l'Antiquité grecque qui constitue non seulement l'infrastructure humaniste de l'éducation mais aussi celle de la santé, en nous référant aux paroles d'un des plus célèbres hellénistes Werner Jeager qui n'hésite pas à affirmer « qu'il est impossible d'avoir une connaissance ou des projets quelconque en matière d'éducation sans avoir étudié minutieusement et profondément la culture hellénique[11] ». Dans ce sens, « nous n'hésitons pas à nous tourner sans cesse vers la Grèce non par admiration ou par respect de sa grandeur passée mais en raison d'une communauté irréductible » (Bernard, 1989)[12] « de formes et idéaux »... « d'une véritable parenté spirituelle dynamique »[13] (Jeager, 1964). Fondement hellléniste qui se retrouve dans les processus de mythologisation de la santé en la figure de la déesse Hyggie représentant la santé et de production praxéologique lorsque Hippocrate recommandait certains principes d'hygiène dans la construction des logements en dehors des zones marécageuses[14] préfigurant ainsi les liens entre la prévention des comportements à risque et la santé.

Mais, encore faut-il bien situer et déterminer la nature et le degré de cette hellénisation et corrélativement la spécificité du concept d'éducation dans le champ de la santé promu et utilisé en Occident. On peut en effet se demander si la célébration du message humaniste de la Paideia et d'une manière générale le regard historique sur l'éducation de nos ancêtres ne sont pas déterminés à priori par les modes de penser et structures cognitives inventés par les hellénistes. Selon nous, l'éducation dans le champ de la santé serait hypothéquée par le poids implicite des normes et des mécanismes épistémologiques et logiques véhiculées par les codes linguistiques et discursifs précisément mis en place par nos ancêtres. Selon cette hypothèse l'hellénisme dessine la première figure chronologique et les logiques du discours sur les liens entre l'éducation et la santé, mais définit aussi la matrice épistémologique et axiologique de toutes les

figures possibles des pratiques éducatives dans le champ de la santé.

Pour bien -comprendre notre raisonnement, il convient de rappeler avec Jeager que « par instinct chaque peuple qui atteint un certain stade de développement se voit amener à pratiquer l'éducation »[15]. Nous entendons par là que toute communauté constituée et relativement stable tend par besoin vital à se conserver et à se « sauvegarder » pour transmettre ses caractères physiques et intellectuels, mais aussi se doit de se protéger des maladies contagieuses pour conserver « une race (qui) ne sera réellement forte et protégée contre les maladies contagieuses que lorsque l'éducation sanitaire aura été complètement réalisée » (Viborel, 1953).

En ce sens l'éducation dans le champ de la santé va de pair avec la vie et la croissance de la communauté, elle devient moyen de conservation de l'espèce humaine et du groupe social, instrument du maintien et de la promotion des valeurs communautaires, elle devient valeur souveraine. Cette valeur se traduit au niveau du discours par un triple déplacements ou renversements des idées représentant pour Bachelard « une coupure axiologique » : d'une part l'éducation peut protéger des maladies contagieuses ; d'autre part l'éducation est basée sur l'action du langage sanitaire (inscrit dans un contexte historique) qui n'était auparavant que l'instrument d'un corps de métier spécialisé ; elle a pour objectif de modifier les comportements en référence à la normativité des comportements sains de santé énoncée par l'épidémiologie naissante.

De nos jours, pour saisir le lien entre l'éducation pour la santé et la citoyenneté, il nous semble pertinent de se référer à la pensée de Platon. Le problème de l'éducation chez Platon est introduit et posé par un détour : celui d'une part de la recherche d'une essence, en l'occurrence celle de la Justice comme vertu suprême assurant l'Harmonie ou la cohésion de l'être individuel en même temps que celle du corps social de la Société ; celui d'autre part de l'analyse de la société, contingente et singulière comme modèle envisagé à la fois dans son sens normatif et unique[16]. Bref ce double détour relève d'une stratégie discursive commune : celle du recours à une structure fondatrice idéale. La seule réalité légitime est celle de la raison : de l'identité du pouvoir, du savoir, du citoyen et de l' Homme de la cité et de l'individu. L'éducation platonicienne n'est donc pas plus publique que domestique, sociale qu'individuelle. Il s'agit là d'un idéal communautaire construit dans un contexte historique d'une cité athénienne en voie de décomposition qui avait un besoin urgent d'être ressoudée par une solidarité collective.

Eduquer c'est pour Platon : modeler, façonner, former bref donner une forme à l'individu ou le corps n'est pas un simple objet d'application et subordonné du projet éducatif ni un simple vecteur et instrument, il constitue fondamentalement la structure immanente du sens du projet de l'éducation. L'éducation du corps apparaît alors comme intentionnelle et relativement peu autonome du projet d'éducation pour la cité, nécessairement programmée du moins réfléchie.

Au fondement même de la rationalité de la démarche platonicienne, nous pouvons voir poindre ou s'esquisser les liens entre le corps, la santé, l'éducation et la citoyenneté. Autrement dit, la problématique de l'éducation platonicienne dans le champ de la santé ne répondrait pas-selon nous- à un seul souci d'action politique immédiate et efficace, ni à la seule volonté de construction purement rationnelle d'un processus d'acquisition individuel de la Sagesse, mais bien plutôt à un projet de stabilisation et de fondation de la santé de la communauté. Projet doublement significatifs à nos yeux dans la mesure où il dévoile le jeu rhétorique constitutif du discours éducatif occidental dans le champ de la santé à savoir celui d'une tentative de rationalisation de la « santé publique » ; rationalisation « fondatrice », c'est-à-dire détentrice et pourvoyeuse d'un droit, d'une légitimité • irrécusable entre l'éducation et la santé individuelle et collective. Cette légitimité devient par la suite une règle évidente, mieux un déterminisme logique et naturel auquel aucun théoricien de l'éducation et de la santé publique ne peut résister. On comprend dès lors à fortiori que cette règle s'imprime dans l'éducation contemporaine dans le champ de la santé où santé, éducation et citoyenneté sont contraintes d'admettre la rhétorique en

usant de procédés d'énonciations. Ces liens identifiés et conscientisés ne libèrent pas le chercheur en sciences de l'éducation, ils provoquent une distorsion, une rupture avec laquelle il lui appartient de construire .la question des liens épistémologiques entre l'éducation et la santé.

notes et bibliographie

[1] Beaudrillard, J. (1978), A l'ombre des majorités silencieuses ou la fin du social, in Cahiers d'Utopie, Imprimerie quotidienne.

[2] Nous pensons nécessaire ici d'adopter la position du généalogiste promue par Nietzsche cherchant à dévoiler l'origine du phénomène et d'analyser le processus de filiation qui permet d'en accréditer la valeur en référence à Deleuze dans Nietzsche et la philosophie, P.U.F (1962)

[3] Billon(2OOO), Essai de théorisation des pratiques éducatives dans le champ de la santé, in Education pour la santé S/D J.Billon, in Spirale N°25,Université de Lille III

[4] de Cerneau, M, (1975), L'écriture de l'histoire, Paris, Gallimard p 47, 49-50,57-58

[5] Châtelet, F. (1978) Histoires des idéologies, Paris, Hachette p 11

[6] Aujoulat, L-P, (1970), La promotion de la santé par l'information et l'éducation, Conférence à l'Académie de médecine du 5 mai 1970

[7] Viborel. L. (1953), L'éducation sanitaire, Tours, Arrault et Cie

[8] Aujoulat, L-P. (1970) La promotion de la santé par l'information et l'éducation, Conférence à l'Académie de médecine du 5 . mai 1970

[9] Nietzsche, F. (1993), Le gai savoir, Paris, Laffont

[10] Aujoulat, L-P. (1970), La promotion de la santé par l'information et l'éducation, Conférence à l'Académie de médecine du 5 mai 1970

[11] Jaeger, W. (1964) Paideia. La formation de l'homme grec, Paris, Gallimard p 4

[12] Bernard, M. (1989) Critiques des fondements de l'éducation, Paris, Chiron

[13] Jaeger, W. (1964) Paideia. La formation de l'homme grec, Paris, Gallimard p 13-14

[14] Chastel, C. Cénac, A. (1998) Histoire de la médecine : Introduction à l'épistémologie, Paris, Ellipses

[15] Jaeger, W (1964) Paideia. La formation de l'homme grec, Paris, Gallimard p 13

[16] Platon, La République, Traduction Emile Chambry, (1967), Paris, Garnier Flammarion

Aujoulat L-P. (1970) La promotion de la santé par l'information et l'éducation, Conférence à l'Académie de médecine du 5 mai 1970
Beaudrillard J. (1978) A l'ombre des majorités silencieuses ou la fin du social, in Cahiers d'Utopie, Imprimerie quotidienne.
Bernard M. (1989) Critiques des fondements de l'éducation, Paris, Chiron
Billon (2000) Essai de théorisation des pratiques éducatives dans le champ de la santé, in Education pour la santé S/D J.Billon, in Spirale W°25, Université de Lille III
Chastel C. Cénac A. (1998) Histoire de la médecine : Introduction à l'épistémologie, Paris, Ellipses
Châtelet F. (1978) Histoires des idéologies, Paris, Hachette p. n
de Cerneau M. (1975) L'écriture de l'histoire, Paris, Gallimard p. 47, 49-50, 57-58
Deleuze C. (1962) Nietzsche et la philosophie, P.U.F
Jaeger W. (1964) Paideia. La formation de l'homme grec, Paris, Gallimard
Nietzsche F. (1993) Le gai savoir, Paris, Laffont
Platon, La République, Traduction Emile Chambry, (1967), Paris, Garnier-Flammarion
Viborel L. (1953) L'éducation sanitaire, Tours, Arrault et Cie

L'utopie de l'art en éducation et son destin contemporain

Alain Kerlan
ISPEF, Université Lumière Lyon 2

Les pédagogues et les hommes politiques aiment l'histoire héroïque. L'intérêt grandissant accordé aujourd'hui à l'éducation esthétique, la place et le rôle nouveaux attribués aux activités artistiques dans les plans d'éducation, sont volontiers présentés comme les fruits d'un long combat au profit d'une juste conviction éducative portée de haute lutte. Certes, le développement des activités artistiques et des pratiques culturelles au sein même du système éducatif, et plus largement l'espérance éducative et sociale mise dans l'art et la culture, sont bien quelques-unes des singularités remarquables dû paysage éducatif contemporain. Des pratiques théâtrales ou de la danse mobilisées pour lutter contre le mal des banlieues aux activités artistiques et culturelles convoquées dans l'école contre l'échec scolaire, des ateliers d'écriture mis au service de la formation des maîtres ou de la lutte contre l'exclusion aux interventions d'artistes dans les classes placées sous le signe de la rencontre, le spectre des vertus éducatives et sociales de l'art et de la culture ne cessent de s'accroître. Les maux de l'école comme ceux de la société trouveraient là plus qu'un remède, un recours. Vecteur de la lutte contre l'échec scolaire, de la lutte contre l'indifférence, et d'une façon générale de la quête du sens dans une éducation scolaire désorientée - telle est du moins l'attente et le propos des acteurs les plus engagés- le domaine des activités artistiques et culturelles en vient ainsi à occuper, dans la conception de l'école contemporaine, une place prophétique qui dément la marginalité à laquelle il semblait confiné. Les Orientations pour une politique des arts et de la culture à l'école arrêtées en juin 2000 par un ministre de l'éducation qui fut longuement ministre de la culture l'illustrent abondamment.

Le récit héroïque de cet avènement doit pourtant être corrigé. En premier lieu, la vertu éminemment éducative de la culture artistique, et même son aptitude à fabriquer du lien social, à « faire société », d'une certaine façon, se trouvent engagées dans l'éducation classique dominée par la notion d'œuvre ; et plus généralement, l'idée éducative elle-même, et plus encore celle déformation, sont-elles dissociables de la notion d'œuvre ? La formation, la Bildung, veut et cherche la bonne forme, la forme « belle et bonne ». Surtout, le recours ou l'espérance éducative dont l'art fait aujourd'hui l'objet, participent d'une utopie de l'art dont ils prolongent l'histoire. La place et le rôle qu'on voudrait aujourd'hui accorder à l'éducation esthétique, l'espérance sociale, voire politique, qu'on y investit, participent d'une histoire, celle de la rencontre de l'idéal éducatif et de l'utopie de l'art. Elle s'est plus particulièrement nouée à la charnière de la philosophie des Lumières et du romantisme, dans l'œuvre esthétique du poète et philosophe Schiller. Ses Lettres sur l'éducation esthétique, adressées à son bienfaiteur le duc d'Augustenburg, et publiées en 1795, constituent à cet égard une référence majeure. Elle s'est poursuivie dans le développement des avant-gardes artistiques. Qu'elle paraisse aboutir aujourd'hui, dans un monde « désenchanté », un univers post-moderne marqué par la fin de la croyance dans les « grands récits » et l'effacement des utopies, au beau milieu d'un paysage culturel où l'art vivant, entré dans son âge post-moderne, abandonne les fondements romantiques de l'utopie de l'art, où l'art contemporain consomme la fin de l'utopie de l'art, constitue un paradoxe qui pourrait bien être une impasse si on n'y prend garde.

Utopie ? Il existe en effet une utopie moderne de l'art, et il s'agit d'emblée d'une utopie éducative et politique. Qu'est-ce qu'une utopie ? L'abolition de toutes les limites, la projection d'un monde humain entièrement réconcilié, dans lequel toutes les contradictions se trouveraient résolues, et surtout la connaissance et l'espérance du chemin qui en ouvre les portes. L'utopie de l'art

fait de la beauté, de l'œuvre et de l'artiste à la fois les preuves et les moyens de l'idéal de perfection. Une utopie paradoxalement déjà là, ou du moins déjà préfigurée dans l'humanité ordinaire. Proudhon voit ainsi dans l'œuvre d'art une utopie concrète, « une métaphysique positive »[1]. En chacune, l'humanité affirme son énergie propre, sa puissance autocréatrice, auto-éducatrice. « L'artiste », écrit Prudhon, « est un des principaux agents de cette création » de l'humanité par elle-même ; « Ils la pressent, la devine, la provoque, la devance ; il est d'autant plus créateur qu'il a mieux lu au fond de l'âme universelle et qu'il l'a mieux révélées par ses œuvres »[2]. Les ouvriers saint-simoniens dont Jacques Rancière retrace l'épopée dans La nuit des prolétaires[3] étaient sans doute animés d'une espérance analogue, engageant le combat artistique comme combat politique, convaincus de tenir dans l'œuvre et le travail de l'œuvre la préfiguration esthétique de l'égalité des producteurs.

L'utopie de l'art possède deux versants, deux visages, dont les traits quelquefois se mêlent. La première, l'utopie romantique, a pour figure de proue la figure du prophète et du génie ; la seconde, l'utopie démocratique porte la promesse de l'accomplissement de tous et de chacun dans la communication esthétique. Les avant-gardes artistiques auront souvent croisé ces deux formes de l'utopie de l'art. La thématique romantique de l'avant-garde est ainsi particulièrement marquée dans la pensée esthétique de Kandinsky. Ce qu'on peut appeler le paradigme romantique[4] -une façon de penser l'art, son sens, sa valeur, son rôle, sa mission- est bien le fondement de l'esthétique au sens actuel, et oriente la modernité esthétique depuis Baudelaire jusqu'aux avant-gardes contemporaines. Le propre du romantisme est d'élever l'art à l'absolu, et de lui confier la mission la plus haute, la question de l'être et de la vérité. L'œuvre y devient le lieu du sens, de la manifestation et de l'accomplissement du sens, et l'expérience esthétique l'expérience même du sens, dans un monde désenchanté, le monde des sciences et des techniques, un univers et une culture éclatés, morcelés. Seul l'art aurait ce pouvoir de reconstruire l'harmonie, l'unité perdue. On comprend dès lors comment l'aspiration romantique rencontre l'idéal édu-catif, si l'on entend par « idéal éducatif », avec Jean-Marie Schaeffer, la conception selon laquelle « l'être humain ne peut accéder à l'humanité, donc à son propre être, que s'il y est mené par un art éducatif exercé consciemment et guidé par une vision adéquate de l'essence ou de la nature de l'homme »[5]. Le fameux triangle de Kandinsky et sa vision de l'artiste inspiré, prophète tirant l'humanité toute entière dans son ascension spirituelle, donnent de cette fusion de l'idéal éducatif et de l'esthétique romantique une saisissante projection[6].

Sur l'autre versant, l'utopie démocratique de l'art perçoit dans l'art et l'œuvre d'art, dans la jouissance esthétique, une préfiguration de l'égalité et de la liberté politique, des valeurs de la démocratie. Le caractère utopique de l'art tient à cette faculté de préfiguration et d'anticipation : dans l'œuvre d'art, dans la jouissance esthétique, la liberté et l'égalité de chaque être humain sont présupposées, à la fois comme un horizon et un déjà-là, une promesse et une réalité. L'utopie démocratique de l'art passe moins par une philosophie de l'œuvre que par une esthétique de la réception. C'est pourquoi elle trouve dans l'esthétique kantienne, dans la Critique de la faculté de juger, comme le rappelle Yves Michaud[7], son principal fondement théorique. Pour le comprendre, il faut rappeler que la notion même d'esthétique, l'idée donc d'un domaine spécifique de connaissance et de plaisir dans et par la sensibilité, irréductible à l'ordre de la morale ou à celui de la raison théorique, ne trouve (tardivement) son autonomie qu'au XVIII*™" siècle, parallèlement à la formation de la notion de public et d'espace public. La notion d'esthétique est bel et bien une invention de l'âge démocratique, et son avènement n'est guère dissociable de l'histoire de la démocratie moderne. Le concept d'esthétique, rappelle Yves Michaud, « est une composante majeure » de la notion de public et d'espace public ; « Il s'agit d'établir comment dans l'espace public de l'exposition et l'espace public de la discussion peuvent se dégager des critères communs de jugement »[8]. Le public rompt le face à face de l'artiste et de son commanditaire ; du coup l'artiste rompt le fil qui le rattachait encore à l'artisanat, et l'œuvre appartient potentiellement au regard désintéres-

se de tous et de chacun. L'autonomie de l'art, l'avènement d'un art qui vaut pour lui-même, l'avènement de l'art pour l'art, comme l'écrit Yves Michaud, ne survient « pas pour des raisons esthétiques, mais pour des raisons sociales : lorsqu'il est devenu un objet goûté et discuté par un public»[9]. C'est pourquoi il faut bien garder présent à l'esprit le paradoxe sans lequel on ne peut pleinement comprendre pourquoi l'art prend dès lors dans le champ de l'éducation démocratique une place dont on mesure mieux aujourd'hui l'importance : « l'art pour l'art, c'est avant tout l'art pour le public »[10]. En termes d'éducation, on peut donc dire que l'art moderne, l'art avec un grand A, l'art autonome et « souverain » concerne en puissance l'universalité humaine.

L'esthétique kantienne -ou mieux, la fondation kantienne de l'esthétique- peut être définie comme une anthropologie du jugement de goût. Ce déplacement de l'interrogation sur le sujet de l'expérience esthétique suppose et entérine la naissance d'un public. L'auteur de la Critique de la faculté déjuger[11] ne s'interroge pas en premier lieu sur la nature des œuvres d'art, pas même sur les caractéristiques internes de ces créations de la nature qui nous font éprouver le sentiment et la joie du beau, les élévations du sublime ; il regarde en nous, en chacun d'entre nous, la formation de ce sentiment et de ce jugement qui sont comme le privilège des hommes : le sentiment du beau et du sublime, le jugement de goût. Que voulons-nous dire quand nous jugeons : « Ceci est beau ?» A quoi correspond en nous ce sentiment et ce jugement ? Et pourquoi tout homme peut-il l'éprouver ? D'une certaine façon, les quatre moments du jugement de goût, les quatre paradoxes du jugement esthétique, ses quatre oxymores -satisfaction désintéressée, universalité sans concept, subjective, nécessité libre, sans contrainte, et finalité sans fin- peuvent se ramener à une même souche : l'existence en nous, en chacun d'entre nous d'un « sens commun », d'un sens qui permette l'adhésion de tous au jugement. Nul ne peut affirmer : « Ceci est beau, cette œuvre est belle », sans dire implicitement : « Tout homme, mon semblable, doit en juger autant ». Il y a, dans tout jugement esthétique singulier, sans rien ôter ni réduire de sa singularité subjective, une prétention légitime à l'universalité, une communauté humaine universelle potentielle. Ce sens commun est la clé de la jouissance esthétique .et de son universalité en puissance et déjà en acte. Une universalité ni logique ni cognitive, mais bien et spécifiquement esthétique, et que le jugement de goût prétend être universellement communicable à tout être humain en tant qu'être humain. On sait que, selon Kant, l'existence de ce sens commun esthétique, fondement de la « capacité de communication universelle de l'état d'âme »[12], repose sur le libre jeu en tout homme des facultés engagées dans le jugement de goût. Traduisons : le jugement de goût préfigure une humanité réconciliée ; toute œuvre est la promesse partagée d'une intersubjectivité accomplie. Yves Michaud, prolongeant les analyses de Jacques Rancière, inscrit la démarche de Kant « dans la perspective du projet égalitaire des Lumières »[13], et souligne sa portée politique. Qu'une politique éducative, qu'une « politique des savoirs » dans l'école puissent chercher aujourd'hui du côté de l'art et de la culture une issue à la crise de l'école conforte à nos yeux ce point de vue. L'universalité du jugement de goût postule la communication universelle en deçà de ce que nous appelons aujourd'hui les différences culturelles. Elle pose l'horizon d'une communauté culturelle, d'une « sociabilité communicationnelle » qui « non seulement anticipent l'avenir de l'égalité à venir, le devenir réel de l'utopie citoyenne, mais contribue à sa réalisation »[14].

Romantique ou démocratique, l'utopie de l'art, parce qu'elle concerne l'accomplissement historique de l'humanité, contient donc nécessairement une utopie éducative. Cette complicité utopique de l'art et de l'éducation se trouve renforcée par la nature même du projet éducatif et de son paradigme. Nous avons déjà souligné comment la vertu éducative de la culture artistique, même si elle a pu régulièrement nourrir la crainte d'un désordre nomade minant l'ordre pédagogique[15], trouve dans les notions même d'œuvre et déformation comme une esthétique pédagogique de la bonne forme, de la forme belle et bonne ; elle invite à entendre, dans sa plénitude, l'expression d'un Pestalozzi appelant en éducation à «faire œuvre de soi-même ». Il y a, de façon profonde, dans le projet éducatif, dans l'idée éducative, une

structure apparentée à la structure de l'œuvre d'art et du projet artistique. L'entreprise éducative en son essence veut l'unité humaine, l'unité du tout, l'harmonie humaine, la belle totalité humaine. Comme l'œuvre d'art elle veut une mise en forme qui ne s'arrête pas en surface, et touche à l'intériorité même. Unité, totalité, intériorité, la trilogie éducative trouve dans l'œuvre d'art et dans la beauté une forme concrète[16]. Sans doute cette proximité les rend-elle énigmatiques et redoutables aux yeux des ' éducateurs. Le rejet farouche dont l'art et l'artiste font l'objet dès qu'il s'agit d'éduquer, de Platon à Durkheim, ne peut se comprendre sans que soit pris en considération l'ambivalence que leur confère cette proximité pressentie et redoutée. L'espérance éducative qui court dans les Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme porte l'idéal d'une humanité harmonieuse et forte, inspirée de l'humanisme hellénisant ; seule la beauté, selon Schiller, peut imposer à la nature humaine divisée entre l'être sensible et l'être raisonnable cette unité propre à la pleine humanité. La métaphore centrale du modelage exprime bien cette proximité utopique de l'art et de l'éducation : si éduquer, c'est modeler, façonner, donner forme à l'individu et à l'humanité à travers chaque individu, nulle œuvre, nulle activité sinon l'œuvre d'art et l'activité artistique ne toucheront d'aussi près au cœur de la fabrique humaine. L'idéal éducatif de Schiller et de bien d'autres en plein siècle des révolutions doit au moins autant à la source judéo-chrétienne de notre culture qu'à une Grèce retrouvée. L'exigence d'unité totalisante caractéristique de l'idée éducative, comme Durkheim l'avait bien montré, ne prend toute son ampleur que dans la culture chrétienne. Seul le christianisme donne à l'ambition éducative son véritable point d'application, un « état intérieur et profond, une sorte de polarité de l'âme ». L'utopie de l'art en éducation culmine alors dans ce pouvoir accordé à l'acte esthétique d'accomplir éminemment l'unification intérieure que poursuit inlassablement l'entreprise éducative, de donner corps à la trilogie éducative.

La crise de l'éducation aurait pu sonner la dernière heure de cette utopie. Liée à l'épuisement des grands récits de la modernité, elle aurait pu s'effacer avec eux.

Pourtant, il faut bien constater, dans le discours éducatif, leur étonnante persistance. Non seulement l'espérance éducative mise dans l'art et dans l'œuvre d'art n'a pas disparu, mais elle connaît une nouvelle jeunesse et jouit d'une reconnaissance institutionnelle qui n'a guère de précédent. Une simple lecture des textes qui accompagnent le plan de développement des arts et de la culture à l'école, lancé en juin 2000 par le ministère Lang, ne peut manquer d'y déceler des idées et des propos dans le droit fil de l'utopie de l'art en éducation. Tantôt s'y exprime la version romantique, tantôt sa formulation démocratique ; les deux le plus souvent s'y succèdent ou s'y confondent, passant de l'une dans l'autre sans autre précaution. Thématique démocratique, cette « volonté de généraliser les pratiques artistiques, d'étendre l'accès à la culture » affichée dans la conférence de presse du 14 décembre 2000 présentant les Orientations pour une politique des arts et de la culture à l'École, et l'argumentaire du ministre de l'éducation nationale : « Il n'y a pas d'autre lieu que l'École pour organiser la rencontre de tous avec l'art. Il n'y a pas d'autre lieu que l'École pour instaurer de manière précoce le contact avec les œuvres. Il n'y a pas, enfin, d'autre lieu que l'École pour réduire l'inégalité d'accès à l'art et à la culture ». Démocratique sans doute aussi, cette espérance qui donne à entendre que l'art aurait son rôle à jouer dans la lutte contre l'échec scolaire, pour un accès plus juste et mieux partagé aux connaissances : ne laisse-t-elle pas supposer l'existence dans l'ordre esthétique de quelque chose comme un sens commun, susceptible de contourner l'approche rationnelle tributaire d'une appropriation culturelle inégalitaire, de redonner ses chances à l'égalité en proposant une autre « méthode d'appropriation des savoirs, faisant appel à l'affectif, à l'intelligence sensible, à l'émotion » ? Une forme d'appropriation retrouvant l'égalité et l'universalité en-deçà des différences de l'appropriation culturelle ? Déjà, comme se fut d'ailleurs le destin de l'œuvre esthétique de Kant, l'utopie démocratique touche ici à l'utopie romantique. Sans doute ce balancement s'opère inéluctablement dès lors qu'une esthétique de l'œuvre et de la production artistique succède ou se superpose à l'esthétique de la réception. L'utopie moderne mêle ses deux visages dès lors

qu'elle voit en tout homme un créateur et que l'égalité démocratique s'inscrit dans le partage de la créativité romantique. Romantique, déjà, dans les propos du ministre, la « volonté de rupture » qui refuse que l'art demeure dans l'école la part « sacrifiée, comme c'est trop souvent le cas, aux savoirs plus «fondamentaux » ». Plus romantiques encore, mais guère dissociables, le refus de séparer « l'intelligence sensible » de « l'intelligence rationnelle », et aussi le vocabulaire de l'harmonie et de la totalité dans lequel il s'exprime : ils opposent à cette dissociation un enseignement qui « prenne en compte la totalité de l'être humain », et la conviction que « l'enfant ne peut connaître un épanouissement harmonieux et équilibré que si son intelligence rationnelle et son intelligence sensible sont développées en harmonie et en complémentarité ». La perspective romantique prend enfin et explicitement une dimension politique qui justifie que nous parlions d'une tentative ou d'une tentation de politique éducative esthétique. L'éducation artistique et culturelle se trouve mobilisée au service d'une « France qui demeure créative et rayonnante », et surtout sollicitée comme contrepoids «face à la consommation passive des images déversées par «l'empire du profit » », appelée à « résister aux menaces de nivellement issues de la mondialisation économique et culturelle ». Plus profondément, les Orientations ne cachent guère que sous l'œil du politique « les pratiques culturelles sont aussi un sésame pour apprendre à vivre en communauté », et qu'elle contribue à la construction d'un espace civique, d'un espace de rencontre des « autres sur des bases créatives, constructives, et, en définitive, apaisées ». Apaisées : le dernier mot doit de toute évidence être souligné ; l'expression de « lutte contre la violence » n'est pas prononcée, mais l'idée, à coup sûr, et l'attente à cet égard du côté de l'art, ne cessent de transparaître. Ainsi voit-on, dans le discours même qui le relance sur le terrain de l'art et de l'œuvre d'art, l'idéal éducatif verser tantôt « du côté de l'idéal individualiste », tantôt « du côté de l'idéal collectif», ce qui est bien, accordons-le à Jean-Marie Schaeffer, « l'indice du caractère foncièrement utopique de cette synthèse désirée »[17]. J'ignore ce que ces propos officiels d'une politique éducative par l'art pourraient devoir explicitement à la lecture des Lettres de Schiller. Rien, peut-être, en filiation directe.

Impossible pourtant de ne pas en rapprocher l'esprit de ce que le philosophe et poète nommait l'État esthétique. D'une façon générale, la modernité ou plus exactement ici l'actualité de la réflexion esthétique de Schiller ne cesse de s'imposer aux yeux du lecteur contemporain attentif aux multiples recours éducatifs et sociaux dont l'art fait l'objet dans la société contemporaine, au-delà même de l'éducation scolaire. De l'école à la prison, des banlieues en rupture aux entreprises en mal de « créativité », l'art, ses pratiques, ses institutions sont convoqués au service du lien social, comme si notre société ne pouvait échapper à la crise et à la panne démocratique où elle paraît s'enliser sans en passer par cette étape d'un état esthétique. Chaque jour, métaphoriquement, des ateliers d'écriture implantées dans les écoles et les cités, des ateliers d'arts plastiques ou de danse inscrits dans le tissu des banlieues, entre les lignes et les figures tracées par les élèves et les exclus sous l'œil de l'écrivain ou du chorégraphe, au cours de la visite des classes au Musée, s'écrivent à l'intention des princes qui nous gouvernent nos modernes Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme.

Poète et penseur, dramaturge, théoricien de l'esthétique, l'auteur des Brigands et du célèbre Hymne à la joie, Friedrich Schiller adressa et dédia ses Lettres au duc Chrétien-Frédéric de Holstein-Augustenburg en 1795. Dès la seconde lettre, l'intention qui courra du début à la fin est clairement affichée : convaincre que c'est par l'esthétique que le problème politique d'un siècle qui s'achève dans la tourmente révolutionnaire pourra être résolu ; la beauté seule conduira l'homme à la liberté dont elle le rendra digne : « Pour résoudre dans l'expérience le problème politique..., la voie à suivre est de considérer d'abord le problème esthétique ; car c'est par la beauté qu'on s'achemine vers la liberté »[18]. Dans la réimpression de 1801, la première lettre était précédée d'une épigraphe française empruntée à Rousseau : « Si c'est la raison qui fait l'homme, c'est le sentiment qui le conduit ». L'échec de la Révolution française dans la quête de la liberté, aux yeux de Schiller, n'est pas sans relation avec la méconnaissance de cette loi de l'histoire individuelle et collective. Tant que l'humanité demeure divisée entre raison et instinct, tant que ces deux dimensions

constitutives de l'homme total s'affrontent, la liberté ne peut s'épanouir. Le sentiment esthétique seul réconcilie l'esprit et les sens, et peut donner naissance à une société harmonieuse, équilibrée, juste, accomplie. Les artistes sont les meilleurs artisans du progrès politique, comme du progrès tout court. L'art aura dès. lors un rôle essentiel dans l'éducation entendue comme accomplissement de l'homme dans son humanité : comme individu et comme citoyen libre. Entendons bien : il ne s'agit pas seulement d'accorder à l'art dans l'éducation totale un rôle qui fasse place au sentiment, trop méconnu dans l'éducation rationnelle. L'art n'est pas un complément éducatif qui viendrait après les autres ; il faut bien comprendre -c'est le sens fort du titre- que seul l'art, seule l'éducation esthétique éduquent pleinement, totalement, que seuls ils peuvent accomplir le destin complet de l'homme, dans toute sa richesse et sa nature ou essence qui est liberté. On peut à cet égard considérer les Lettres comme le prototype du recours moderne à l'art comme politique éducative. Pourtant, Schiller le sait bien, le monde moderne laisse bien peu de place à l'art, et les modernes ne sont pas des grecs ! Les Lettres commencent par brosser un tableau bien sombre de la société moderne et de l'homme moderne à la fin du XVIIIème siècle : utilitarisme (« le besoin règne », constate le début de la première lettre), domination des sciences et des techniques reléguant l'art et ses valeurs, humanité courbée sous le joug de la tyrannie, conflits politiques et guerres menaçantes, affaissement moral. Certes, « l'humanité s'est réveillée de son long état d'indolence et d'illusion, et ...elle exige d'être rétablie dans ses droits imprescriptibles ». Mais la liberté ne peut advenir, tant que « dans les classes inférieures qui sont les plus nombreuses, on voit se manifester des instincts grossiers et anarchiques qui, après que le lien de l'ordre social a été dénoué, se déchaînent et se hâtent avec une indisciplinable frénésie vers leur satisfaction animale », tandis qu'à l'autre bout « les classes policées nous donnent le spectacle plus repoussant encore d'un relâchement et d'une dépravation du caractère qui indignes d'autant plus qu'elles ont leur source dans la civilisation elle-même »[19]. Dès lors, le problème politique laisse affleurer son fond moral. Ethique, esthétique et politique ici se confondent : la tâche urgente et première, celle qui commande les autres et détient la clé du problème politique réside dans la réforme esthétique des caractères et des mœurs. L'éducation esthétique, la rencontre de la beauté préparent en chaque homme l'harmonie politique et sociale. Comme l'écrit Robert Leroux dans son introduction aux Lettres, la beauté « guérira le siècle de la corruption où il est tombé, et en l'en guérissant elle résoudra le problème de l'État »[20]. La rencontre du beau, l'éducation esthétique, selon Schiller, produisent un effet directement moral : ennoblissement des caractères, maîtrise de l'instinct de violence, apaisement, qui sera le fondement durable de « l'Etat de la raison » et de la liberté. « L'Etat esthétique », succédant à « l'Etat de la nécessité » ouvre la voie à « l'Etat de la raison », parce qu'il en pose les bases en chacun. En effet, l'objet beau, harmonieux, régulier, rencontre un écho dans la nature de l'homme, par-delà l'opposition des deux pulsions, des deux instincts qui la déchirent, l'instinct formel et l'instinct sensible, et comble son besoin le plus élevé : le besoin d'unité et d'harmonie. Dans la cité esthétique, l'art procure la paix intérieure et la concorde sociale, puisqu'il a le pouvoir de d'unifier et de réunir. La beauté a même une vertu sociale égalitaire : « Dans l'Etat esthétique, tout le monde, le manœuvre lui-même, qui n'est qu'un instrument, est un libre citoyen dont les droits sont égaux à ceux du plus noble, et l'entendement qui plie brutalement à ses desseins la masse résignée, est ici dans l'obligation de lui demander son assentiment »[21].

L'utopie romantique et l'utopie démocratique de l'art ici se recouvrent : « Ici donc, dans le royaume de l'apparence esthétique, l'idéal d'égalité a une existence effective »[22]. Comme elles se recouvrent, nous l'avons vu, dans la relance, la recherche contemporaine d'un paradigme esthétique en éducation. Mais l'art d'aujourd'hui et de demain n'est plus l'art qui inspirait l'espérance de Schiller. Ses fondements esthétiques et sociaux ont été profondément déplacés, modifiés. Ces déplacements ne sont guère dissociables des développements de la démocratie, de l'entrée de l'art dans la sphère publique, dans l'âge de la reproduction mécanique et de l'interactivité, de la pluralité. On peut douter qu'un modèle pédagogique toujours tributaire d'une utopie de l'art à la croisée de l'esthétique romantique et de l'utopie démocratique permette de le bien comprendre.

notes

[1] Proudhon, Du principe de l'art, Paris, Garnier, 1865, p. 191. Pour un commentaire, voir Robert Damien, Proudhon et la philosophie de l'art, que je remercie au passage de m'avoir fait découvrir ce texte.

[2] Ibid., p. 276.

[3] Jacques Rancière, La nuit des prolétaires. Archives du rêve ouvrier, Paris, Fayard, 1981.

[4]Cf. Marc Sherringham, Introduction à la philosophie esthétique, Paris, Payot, 1992.

[5] Jean-Marie Schaeffer, "L'idéal éducatif, in Communications, 72, EHESS Centre d'études interdisciplinaires, Paris, éditions du Seuil, 1992, p. 72..

[6] Cf. Kandinsky, Du spirituel dans l'art.

[7] Yves Michaud, La crise de l'art contemporain, Paris, PU F, 1997, p, 231 sq.

8 Ibid., pp. 228/229.

[9] Ibid., p. 230.

[10] Idem.

[11] Les dieux, déclare Kant, ignorent le beau ; la beauté, le sentiment de la beauté, est le privilège des hommes et de leur finitude.

[12] Kant, Critique de la faculté de juger 079°), 5 9-

[13] Yves Michaud, Op. Cit., p. 235.

[14] Ibid., p. 237.

[15] Comme on peut le voir dans la violence contenue d'un Durkheim à l'égard de l'éducation esthétique.

[16] C'est la conclusion paradoxale à laquelle me conduit l'analyse critique de l'ambition positiviste et de son échec. Cf. Alain Kerlan, La science n'éduquera pas. Comte, Durkheim, le modèle introuvable, Bern, Peter Lang, 1998.

[17]Jan-Marie Schaeffer, Op. Cit., p. 76.

[18] F. Schiller, Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme (1791, 1801), Paris, Aubier, traduction française Robert Leroux, 1943, 1992, Lettre seconde, p. 91.
[19] Ibid., Cinquième Lettre, p. 113.
[20] Robert Leroux, Introduction aux Lettres, Op. Cit., p ; 25.
[21] Vingt-septième Lettre, p . 371.
[22] Idem.

La crise de l'école : de l'idéal à ses dérives

Pierre Landeau
Doctorant en science de l'éducation sous la direction de Jean Manuel de Queiroz.
Université Rennes 2, laboratoire CERPPE, chargé de cours UED : « violence, délinquance et institution ».

Les jeunes d'aujourd'hui manquent, dit-on, de « repères ». Mais, sans toujours s'en apercevoir, parents, éducateurs et enseignants en manquent aussi (l'emploi automatique, générique et abstrait de l'expression : « les jeunes », formant symptôme dans le langage de cette profonde désorientation normative, maladie ignorante d'elle-même et que je nommerai pour ma part « anosognosie »). Ce texte met en place les premiers linéaments de l'étude d'une telle désorientation, sensible chez un grand nombre d'enseignants, et de la méconnaissance qui l'accompagne du sens de ses manifestations[1].

On situera d'abord (1), le mécanisme socio-historique permettant de comprendre comment le discours contemporain de l'éducation, prisonnier de la « forme scolaire »[2], en est venu à se réifier, prenant l'aspect d'un fantasme collectif déconnecté des réalités. De cette réification, on prendra ensuite la mesure et les conséquences pour les élèves (2) en décrivant la solitude ontologique où sont jetés nombre d'adolescents (en particulier les « mauvais élèves »), sommés de s'« individualiser » négativement. A ce mode de subjectivation impossible on opposera l'idéal d'extensio, présupposé de toutes les pédagogies s'inspirant de l'éducation nouvelle, qui vise à surmonter le dualisme scolastique individuel-collectif, idéal (ou utopie) s'opposant à l'idéologie de l'habitus, de la même façon que les idéaux laïcs vivants de l'époque ferryste s'opposent aujourd'hui à l'idéologie formelle de l'égalité des chances.

En troisième et dernier lieu, j'examinerai les problèmes posés par une pédagogie de l'extensio, processus d'une éducation continuée (continuée comme Descartes le dit de la création divine), à travers la manière dont John Dewey place au centre de sa théorie le couple conceptuel continuité-discontinuité.

L'école entre idéal et idéologie : mythe, fiction, fantasme.

Langage et normes sont consubstantielles de tout groupement humain, mais leur mode de présence et d'action aux membres de la société varie du tout au tout en fonction du type sociétal qu'ils animent.

Primitives et traditionnelles, ce sont ce que Freitag nomme des sociétés « de parole » ou encore « de culture » pour bien indiquer que le régime de sens lié aux croyances mythiques, implique une information immédiate des pratiques par la signification et les normes : toujours déjà donné, le sens ne fait jamais défaut, chacun sait ce qu'il doit faire, le fait et comprend ce qu'il fait. Dans ces sociétés de tradition, et comme l'indique Mauss, nul besoin de « pédagogie ». La reproduction symbolique de l'être humain opère par transmission pratique, geste et parole, représentation et action, n'étant jamais dissociés. La distinction (ou l'abîme) entre utopie et pédagogie, entre un idéal et une idéologie y sont impensables, puisqu'il s'agit de plans de réalité dont la disjonction n'apparaîtra que plus tard. De même, le concept d'universel ne peut y apparaître, sinon sous la forme contradictoire et tronquée d'un « universel parti-culariste », chaque tribu, ou chaque civilisation s'égalant au tout de l'humanité et rejetant les étrangers dans le sous-humain de la barbarie. Certes, nous maintenant, pouvons, après de longs errements ethnocentristes, voir dans chacune de ces formes sociales, des versions singulières d'une humanité qu'on retrouve partout, mais c'est en nous plaçant à un point de vue qui ne pouvait être le leur, et auquel la modernité nous fait accéder.

Qu'est-ce que la modernité ? Un type de structure sociale radicalement nouveau. On l'a trop souvent définie par le seul rejet de la tradition (mythes sauvages et

religions étant identifiés au règne des superstitions et à la domination sans partage de l'irrationnel), sans voir que la « Raison » ne remplaçait pas seulement la « déraison » des sauvages, mais bouleversait l'économie discursive et normative de la vie commune.

Sociétés d'institution et non plus de tradition, les sociétés modernes sont réflexives et produisent elles-mêmes le discours qui les légitiment, les fondent, les auto-instituent. Balayant le régime de la croyance mythique et ses grands récits religieux, elles produisent leurs propres grands récits : Raison, Science, Progrès, Liberté. Mais il ne s'agit pas seulement de substituer de nouvelles croyances aux anciennes : du transcendant on passe au transcendantale, de la vérité toute faite, à l'idéal dont doit s'inspirer la pratique. De Queiroz nomme fiction, par opposition au mythe, cette économie de la croyance commune, cette nouvelle forme de culture où l'horizon régulateur de l'Universel abstrait, pour trouver sa réalisation en un Universel concret, implique une lutte et une imagination historique de tous les instants.

C'est pourquoi, à l'inverse des sociétés pré-modernes dont le mode de régulation peut être bien dit, après freitag[3], « symbolique » et « culturel », le mode de régulation moderne est d'essence politique : il implique un achèvement collectif, un effort d'incarnation des valeurs, destiné à assurer la jonction, toujours provisoire et imparfaite, de l'idéal avec la « réalité ». L'action politique se définit d'être un ensemble de propositions révocables et limitées, visant une telle jonction.

C'est pourquoi encore, la fabrication de l'humain ne passe plus exclusivement par la transmission pratique des certitudes traditionnelles, mais par l'éducation de citoyens instruits capables de relayer à chaque génération ce projet. L'action politique à ce niveau-là porte un nom précis : la pédagogie.

Mais actions politique et pédagogique sont inséparables et relèvent d'une seule et même structure fictionnelle : la volonté instituante et réfléchie de faire passer dans le réel une approximation limitée de l'idéal régulateur qu'on s'est donné comme utopie. On comprend dès lors mieux pourquoi un des grands inventeurs de fictions modernes, Rousseau, refuse qu'on disjoigne la lecture du Contrat Social de celle de l'Emile. L'éducation, idéal de perfectibilité pour un animal rationnel, doit se traduire en institutions pédagogiques précises. Peu importe que la pédagogie rousseauiste tire encore du côté utopique et laisse à d'autres le soin d'imaginer sa mise en œuvre. L'important c'est la mise à nu de la nécessité d'inventer des modes concrets d'institution de l'humain, lorsqu'on a congédié les dieux.

L'histoire des doctrines pédagogiques et des institutions scolaires est emplie de cette lutte interminable, où le moment ferryste et l'idéal laïc occupe une place à part tant s'y est stabilisé pendant près d'un siècle (1880 -1960), un modèle d'éducation scolaire, réussissant une primarisation de masse. Ce modèle a forgé une transformation de l'enfant en élève, à un point tel que cet élève, pourtant seconde nature, a pu paraître comme nature première et donnée aux yeux de ceux qui les recevaient au lycée bourgeois de jadis. C'est aujourd'hui un des éléments de la crise d'éducation, que cette apparence se défasse : avec la secondarisation de masse, des enseignants désarmés découvrent que les adolescents qu'on leur envoie, ne sont pas ou très imparfaitement des élèves, et pire, pour certains, ne parviennent pas à le devenir ou ne le désirent plus.

C'est dans ce contexte que l'enseignement se transforme, et que s'ouvre une étape d'invention de nouvelles formes pédagogiques incarnant la fiction éducative ; que se construit une élaboration à nouveaux frais de la Laïcité, dont l'ancienne version reposait sur des modalités de séparation scolaire (notamment entre la personne et l'élève, entre le dehors scolaire et son dedans), dont les frontières sont aujourd'hui intenables et se réactualisent dans le malaise et la confusion.

Mais c'est dans ce contexte aussi que certains enseignants désorientés, cessent de pouvoir imaginer du neuf et s'accrochent à un passé mort. Cette attitude « néo-républicaine », disciplinaire aux deux sens du mot, ancrée dans le sentiment d'une destruction de la « transmission des savoirs », est diffuse et très inégalement répartie dans le corps enseignant. Elle le ronge pourtant, s'est trouvé un discours dans celui des anti-pédagogistes, et un axe mobilisateur dans la dénonciation des

pédagogues. La fiction de l'idéal se métamorphose alors en fantasme idéologique. Un fantasme c'est une fiction qu'on voudrait faire fonctionner comme un mythe, ce mode de croyance singulier dont l'efficace est immédiat et immédiatement immanent à l'action, qui s'adapte aux changements (car il y en a aussi dans les sociétés de tradition), sans qu'on ait à le réformer, sans effort de révolution mentale. Ce refus d'identifier dans le vieux modèle républicain l'incarnation imparfaite et périssable d'un idéal, conduit à prendre l'universel abstrait dont il s'inspirait, pour le réel même, à le réifier.

Figés dans cette hypostase, certains s'immobilisent et deviennent malades d'un métier qu'ils ne reconnaissent plus, pas plus qu'ils ne s'y reconnaissent. Mais d'une telle situation et d'une école qui n'est pas au rendez-vous de ce qu'ils voudraient être, les élèves souffrent aussi, et, surtout ceux d'entre eux qu'une scolarisation ratée transforme en « mauvais sujets ».

Aux sources du fantasme Solitude-Extensio

Un constat

La crise est bien réelle. Face aux problèmes des incivilités et des violences pénales qui gangrènent et, en deçà, questionnent la prétention égalitariste et plus largement toute l'axiologie du modèle néo-républicain, l'école ne fonctionne manifestement plus comme elle le prétend.

L'écart entre l'universalisme éthiquement fondée d'une intention -celle d'une égalité universelle- et ses modes d'applications pratique, rend caduque toute projection fantasmée des idéaux modernes. Le principe d'égalité, entre autres, ne peut faire l'économie des contingences sociales, des différences territoriales, économiques, bref, de l'étude des cas qui toujours infirme la généralisation abstraite du bon principe moral. Un principe, quand il n'est au service que de lui même, l'égalité pour l'égalité par exemple, n'est jamais bon en lui-même. Le principe ou l'idéal, est, au contraire, au service constant d'un réel qui doit le contrarier : lorsque la réalité, dans sa contingence essentielle, tord le principe sans jamais le perdre de vue, alors, ce dernier a pleinement joué son rôle. Mais, lorsque le principe fait fit de la casuistique, donc de la richesse des réels, alors l'idéal ou principe bascule dans l'idéologie.

Il s'agit là d'un appel au retour des profondeurs, celles du réel, mais celles aussi des subjectivités.

Ce serait là les premiers pas du renversement de l'idéologie vers l'utopie. Egalité et laïcité, quand elles se conjuguent à l'universel, s'affrontent en effet à une difficile grammaire : quel est ce temps particulier que celui du sujet singulier ? Comment conjuguer l'individu à l'universel ? Peut-on inventer une individualité scolaire universaliste ? Si ce sont là de nécessaires questions, nous constatons que l'institution scolaire n'y répond pas, ou mal. Pis, elle crée une individualité universaliste qui se transforme inévitablement en « individualisme désenchanté du mode de vie de notre démocratie » (Debarbieux, 1996). Si l'accueil de tous est bien compris comme progrès éducatif, l'écueil « des exclus de l'intérieur » en marque une singulière limite : celle de la reproduction déniée d'une sélection sociale hypostasiée par la sélection scolaire. Ce problème s'accentue d'autant plus que notre école est une école de masse où l'idée de réussite en devient le principal recourt. Le salut du sujet, finalement réduit à celui de l'élève brillant et intégré, devient celui du bon élève croyant, lissé et gommé par la batterie des principes idéologiques. Ignorant qu'elle conduit le mauvais élève au creux d'un isolement ontologique, l'école se rend perméable aux logiques marchandes d'une société de concurrence et crée les marges de ses propres scissions. Le dérèglement de la fabrique des identités entame alors la joie éducative de son lot de désillusions et pousse, au-delà d'une problématique très bourdieusienne de reconduction des inégalités, vers un dysfonctionnement originel des valeurs scolaires mêmes.

C'est ce désenchantement qu'il s'agit de comprendre.

La solitude

En quoi la solitude est-elle liée à ce désenchantement ? Comment comprendre ce qui noue la crise de l'école au concept de solitude ?

On ne pourra raisonnablement analyser, et encore moins recenser, la richesse de ce que d'autres ont pu dire de la

solitude ; mais il est possible de l'envisager comme rupture d'un principe essentiel de la nature psychique et physique de l'individu, principe d'une subjectivité et d'une corporéité en continuité constante avec son milieu (l'autre comme sujet social) et son environnement (naturel et technique). Au contraire d'une propension naturelle de l'humain à toujours être avec (l'autre) et dans (le monde), la solitude se pose comme marqueur négatif d'une ontogenèse et d'une sociogenèse qui dysfonctionnent. L'une et l'autre, si elles se pensent traditionnellement à part, participent, à notre avis, d'une même compréhension des phénomènes de violences, de mésestime de soi, d'exclusions, autrement dit, de toute construction identitaire. L'identité est bien ce carrefour que le bâtisseur Société et Etre s'attache à élaborer, et, si les débats sont parfois contradictoires, il suffit d'être à l'écoute pour en saisir la fertilité.

Le discours de l'être n'est en effet pas séparable du discours de l'analyse social, car comment se construire un Soi lorsque l'intégrité ontologique de l'individu ne rencontre pas, au devant d'elle, une intégrité sociale ? Il ne s'agit ni plus, ni moins, que de constater l'existence du social dans l'individuel et vis versa.

La proto-condition pour faire exister un sujet social nécessite qu'existé une légitimité sociale donnant à ce sujet sa propre légitimité. Il paraît évident qu'un manque 'de légitimité en amont (le social comme repère et norme identitaire) entraîne, en aval, une défaillance de même nature. La société a donc le devoir de donner du sens au processus de construction identitaire : il s'agit d'un lien intime et quasi vital. S'il y a solitude, il y a donc bien symptôme d'une société qui manque, quelque part, à pouvoir construire « normativement » l'individu.

La solitude est donc ce qui qualifie l'enrayage de l'élaboration interactionnelle de l'identité. Un grain de sable dangereux puisqu'il prive le sujet d'un nécessaire orient. Sans « foyer d'habilitation à la légitimité sociale »[4], sans plus de lieu, ni de place où résider, l'individu est renvoyé à ce que de Queiroz nomme la « désaffection »[5]. Cette forme d'exil identitaire témoigne de ces « exclus de l'intérieur » que l'école d'aujourd'hui conserve en son sein tout en les laissant dépérir.

Ce constat historique, typique de la post-modernité, est le fruit de ce que nous avons nommé la secondarisa-timon de masse. Celle même qui surajoute à l'individualisation l'annulation de la distinction essentielle entre le mauvais élève et le mauvais sujet. Et même si nous nous refusons à définir ce qu'est, en soi, un « mauvais sujet », il n'est pas admissible de voir réduire la valeur ontologique à la valeur méritocratique scolaire. Dit d'une autre manière, l'école, malgré l'importance de son influence, ne peut pas complètement confondre légitimité scolaire et légitimité sociale. On sait bien, en effet, qu'au-delà de l'élève, il existe un sujet. Or, la dérive de confondre l'un par l'autre, conduit à nier la légitimité d'une autre identité que celle de l'élève intégré et brillant. C'est bien ici que l'école chute dans l'erreur d'une grave confusion et signe son ignorance des mécanismes de constructions identitaires.

Versant ainsi dans ce que nous nommons un universalisme abstrait (le devoir de citoyenneté), tout en louant un individualisme acharné (le chacun pour soi), l'impéritie de l'école conduit au délitement des conditions naturelles de socialisation. Ces dernières feront pourtant que chaque petit d'humain pourra, ou non, se construire dans l'harmonie. Le problème n'est pas mince puisque touts défauts de construction sociale, donc toutes anomalies dans la cohérence du processus culturel dominant de socialisation, appel nécessairement une solution. Solution à nos yeux bien proche de ce que Cyrulnik nomme résilience.

Du génie créatif au suicide en passant par la somatisation ou le refuge dans une activité (le sport, la lecture, etc.) l'individu comble sans cesse les défauts de fabrique de l'identité.

Dans un monde qui n'est ni le meilleur ni le plus parfait, la socialisation doit ménager une place à chacun, une niche d'affection. L'affection est un habitat identitaire, ce qui fait que la place est occupée. Dans le même instant où se donne l'affection se crée un espace identitaire, mais dans le même instant où se retire l'affectif s'effacent les repères. Bien que l'errance soit le symptôme d'une défaillance de l'amour, l'individu cherchera à se reconstruire un foyer affectif, un lieu identitaire sensé. La

déviance -comme la délinquance (vouloir continuer à être)- est la reconstruction forcée, mais naturelle, d'une défaillance sociale à socialiser. L'ontologie ne supporte pas le vide sociologique, et cherche toujours à combler carence et défaut affectif par la volonté de persévérer dans l'être.

Nous sommes bien conscients que le défaut placé au cœur de la construction identitaire n'est jamais une exception, même si celle-ci, quand elle se généralise -et notamment dans les filières dîtes de relégations (les filières technologiques, principalement les quatrièmes et troisièmes technologiques)- finit par devenir une règle. Nous croyons pourtant savoir que le conatus spinosiste répond toujours au désenchantement : « je continue à exister, quel qu'en soi le coût, même si je sais qu'il y a toujours un prix à payer ».

Continuer à être n'est donc pas d'une grande originalité, même si les moyens mobilisés le sont parfois. L'appel inconditionnel de la vie conduit ainsi, et paradoxalement, vers certaines formes extrêmes de quête identitaire : le suicide en est une expression. Mais, avant la radicalité de cette solution, la solitude se positionne comme « désaffection » d'un moi laissé vacant au bord d'une attente désespérée. Conduit à la « désespérance », le sujet, à force d'appel, à force d'être laissé dans le vide de l'attente, de celle que décrivait avec merveille Julien Gracq dans Le Rivage des Syrtes, finit par quitter le processus même de sa propre construction identitaire. Cette rupture subie prend donc les formes variables de degrés vitaux plus ou moins forts. Du suicide corporel au suicide psychique, il n'existe qu'un pas, celui de manquer à ce point de repères que se loge en l'individu le sentiment d'une solitude incarnée, de celle qui nous déracine de nous-mêmes, et finalement de son synonyme : le nous-collectif.

L'extensio

« L'histoire d'une société se reflète dans l'histoire interne de chaque individu »[6] (Elias, 1973). Comme nous le répète Elias, il faut penser en terme de configuration : « Grâce à ce terme il est possible d'abolir le conditionnement social qui est responsable de l'éclatement et de la polarisation mentale de l'image de l'homme, et qui nous force sans cesse d'en établir deux images parallèles : celles des hommes en tant qu'individus et celle des hommes en tant que sociétés »[7] (Elias, 1981).

A l'intérieur, donc, de la configuration post-moderne, il nous est possible de partir de la violence des élèves, ou, en général, des symptômes de dysfonctionnement pour pointer ceux, en amont, de l'institution : les uns et les autres se touchent et se comprennent ensemble ; ce qui, pour le moins, semble avoir été oublié dans bon nombre d'études du phénomène... « Passer d'une pensée substantialiste à une pensée relationnelle »[8] (Henry, 1997) nous permet de penser la violence en terme de rupture de sens, ou rupture tout court, que traduit, pour nous, le terme d'extensio. Voilà notre seconde hypothèse. Mais qu'est-ce que l'extensio ?

L'extensio de l'individu n'est pas à comprendre comme étendue ou espace matériel (la res extenso scolastique et surtout celle de Descartes) mais comme espace de potentiels (l'apeiron d'Anaximandre et de Simondon).

Toute extensio est liée à la sensation : l'individu étendu à la société se sent comme membre d'un Monde. L'extensio individuelle (dans ce sens seul l'individu est étendu) n'est donc plus réductible à l'individu théorique, comme voudrait nous le faire croire la virtualité des dualismes, mais s'auto-affecte, « se sent », comme collectif. En ce sens, tout individu est à la fois étendu et extase. L'extase de l'individu se contient dans le paradoxe (pour les penseurs du dualisme) qu'il est toujours à la fois étendu et intègre, donc hors de lui tout en demeurant lui-même.

Le terme d'extensio nous permet donc de ne plus séparer l'analyse des phénomènes sociaux, comme celui de la violence, d'une compréhension globale d'interrelations croisées.

L'homme doit être compris « comme un processus : il ne peut être pleinement saisi que dans son mouvement, en tant que mouvement », Elias, très poétiquement, dirait que le processus de l'homme, ou l'homme-processus, est comme le « vent [qui] souffle, bien que le fait de souffler soit le vent lui-même ». Comprendre l'homme, faire œuvre d'anthropologie, c'est avant tout

ne pas prendre pour duel ce qui est unité. Le débat que nous amorçons contre la séparation des thèses dualistes n'est pas aisé à comprendre tant les points d'accointances avec les valeurs de l'école d'aujourd'hui sont apparemment nombreux.

L'institution scolaire ne fait-elle pas l'apologie de l'Un comme fondement de son mode de fonctionnement ? L'universalisme de ses valeurs, l'apprentissage sans cesse répété de la citoyenneté ne rejoignent-ils pas l'idée d'extension ?

Les nuances sont imperceptibles et pourtant terriblement efficaces : d'une part, l'unité affichée de l'école post-moderne se fait au détriment de la singularité individuelle, de l'autre, l'individualisme gavé du poids de la culture scolaire tait toute projection vers l'appartenance collective. En affirmant un universalisme garant de l'égalité, l'école reproduit à son insu le dualisme d'un principe souverain. L'extensio, au contraire, est cette forme particulière d'unité non statique, toujours en mouvement : une unité étendue, non discontinue. La pensée de l'être sous l'angle de la continuité et de l'étendue nous permet de poser toute tâche anthropologique luttant contre toute forme de pensée des frontières, qu'elles soient disciplinaires, conceptuelles ou idéologiques. L'homme est un être « processuel », continu et étendu.

L'expérience éducative continuée

II serait maintenant difficile de faire l'économie du « point de vue social de l'éducation » développé par Dewey[9]. La critique que nous avons amorcée, celle d'une surcharge de la culture scolaire, se prolonge de l'idée d'un savoir donné par l'éducation non progressive (expression que l'on préfère à « éducation traditionnelle ») comme bien en soi et bien suprême. Les théories de l'éducation, depuis les écrits aristotéliciens, ont cru voir dans l'idéal d'une raison autosuffisante la voie d'excellence de la réalisation de soi. Conçu comme autosuffisant et auto explicatif le savoir se rapproche d'une quasi divinité en excluant de sa sphère légitime toute idée d'utilité. Cette conception traverse les siècles et les changements sociaux, et les tentatives critiques de certains pédagogues en marge n'entament que très peu un principe éducatif persistant à ignorer la dimension pratique d'une école théoriquement au service de l'intégration sociale. Le point de vue social de l'éducation part d'un constat simple : lorsque la société change au point de donner à l'école la mission d'éduquer en masse, la culture scolaire se doit de combler ce qu'auparavant la culture non-scolaire (familiale entre autres) transmettait, c'est-à-dire la matrice pratique et théorique d'une appartenance collective.

Dewey nous dirait qu'il faut alors chercher le point d'équilibre, que le « mouvement social en éducation » ne consiste pas à opposer l'utilité à la culture pour sacrifier celle-ci à celle-là, Repêcher par dualisme reviendrait à pratiquer ce que l'on condamne ; « Or la réorganisation sociale de l'éducation tend précisément à supprimer ce dualisme, non à perpétuer l'un de ses termes aux dépens de l'autre ». Un double dualisme donc entre d'une part, l'opposition de la sphère théorique à la dimension pratique, et, d'autre part, la contradiction de l'individualisme et du collectif. Fermée des deux côtés -une éducation qui fabrique sur la base d'un savoir pur l'individu compétitif- la société ne reçoit plus de ceux qu'elle forme la cohésion nécessaire à son équilibre. Le déséquilibre social ne se distingue pas de celui, subjectif, de ses membres : à poursuivre la démarche éliasien-ne de penser en terme de configuration, on cessera donc de faire opérer (même inconsciemment) le dualisme de l'école d'aujourd'hui, autrement dit on rétablira l'idée d'une expérience éducative continuée que l'on comprendra sous la polysémie du concept d'extensio.

« L'originalité de la position de Dewey est que la relation de l'organisme et de l'environnement ou du sujet et du milieu n'est pas une interaction de choses données indépendantes de l'interaction »[10]. Tant que l'interaction est continue, étendue, c'est-à-dire tant qu'il n'y pas de rupture dans le principe même d'interaction ou d'extension, l'expérience éducative fonctionne. L'interaction ou la transaction[11] est le premier principe d'une lutte contre l'abstraction des dualismes. L'abstraction de la séparation des choses (la démarche analytique) ne peut être, au mieux, qu'une pratique théorique de compréhension temporaire de la réalité.

La violence est bien, par exemple, cette rupture de l'expérience continuée, la preuve d'un substantialisme efficace à créer de l'exclusion. Commencer à répondre de la violence, c'est ainsi analyser les points de rupture, les fractures de discontinuité de la pédagogie. Lorsqu'il y a rupture du principe de transaction, il convient de repenser et de réaménager l'éducation qui est « reconstruction ou réorganisation de l'expérience qui accroît la signification de l'expérience et la capacité de diriger l'expérience future »[12]. La réalité même de l'interaction, qualité du sujet structuré originellement par l'extensio, est le nœud de toute activité éducative. L'expérience éducative, comme expérience continuée, nécessite que les « arrangements sociaux »[13] dans lesquels l'élève est engagé, servent un contexte social déterminé et dont les conditions sont instituées concrètement par l'enseignant-éducateur : « pour l'éducation progressive, il n'y a pas de valeurs éducatives idéales, c'est la continuité et l'interaction de l'expérience qui, par leur active union, fournissent l'exacte mesure de la signification éducative et de la valeur de l'expérience »[14].

Concernant les sciences de l'éducation, cette approche nous permettrait de joindre l'action pédagogique et l'agir éthique. Pour un élève, cela devrait signifier s'affirmer comme « point singulier d'une infinité ouverte de relation »[15] (Simondon,1989). En laissant à l'éduqué un espace libre d'être au monde, on lui permet de se reconnaître singulier dans une collectivité qu'il porte originairement en lui, et non comme une collectivité myope de toute singularité. La dialectique société/individu qui joue et opère fortement à l'école se comprendra alors comme « système de relations »[16] (Simondon, 1989). On considérera, par exemple, le groupe « classe » non comme la somme d'individus-psychiques (psychologisme), ni comme un fait ou une chose sociale (sociologisme), mais comme un ensemble de personnalités psycho-sociales superposées en strates communicantes, autrement dit en constantes relations d'opérations d'individualisation, donc, de socialisation. Le problème survient lorsque le processus d'interrelations n'est plus multi-symétrique, et tait en l'élève sa charge de potentiel. L'apeiron est une « véritable réalité chargée de potentiels actuellement existants comme potentiels, c'est-à-dire comme énergie d'un système métastable »[17] (Simondon, 1989). Dit d'une autre manière, ce qui permet à l'élève individu d'être individué (on pourrait dire cette fois réellement citoyen), c'est le déploiement d'une transindividualité logée aux prémisses de son être, qui le donne comme déjà collectif. Alors que le report constant à une idéologie globale et stable engage le repli d'un individualisme stérile à produire du collectif. L'élève individué est donc l'inversion du processus de repli sur soi causé par l'immuabilité de la chape axiologique. La mobilisation des valeurs légitimées dans le corpus des textes scolaires contribue à rassurer l'école et ses acteurs face aux identités multiples et contingentes des élèves.

Conséquence

Alors que l'idée d'apeiron rend positive et créatrice l'altérité comme coexistence des extensio, la stabilité sécuritaire de l'école conduit au repli identitaire et crée la solitude. Un repli pour le moins contradictoire puisqu'il ferme l'individu sur lui-même tout en l'inspirant des grands récits laïcs : tu es l'élément d'un Tout, même si comme élément tu n'es rien. La réification assumée par les anti-pédagogistes, ignorée mais appliquée par l'institution scolaire post-moderne, conduit donc à l'amalgame malheureux d'une raison scolaire partagée. D'un côté, elle charge l'action pédagogique d'une dimension sociale, c'est l'apprentissage dans toutes ses facettes de la citoyenneté, de l'autre elle surcharge le cursus d'un savoir de plus en plus quantifié et fixe dans l'immuabilité de ses valeurs la légitimité morale de la relation éducative. Les conséquences d'une telle contradiction scindent l'élève dans l'incompréhension de n'agir à la fois que pour lui (le poids de la diplômation, la réussite et le salut par l'école) tout en agissant pour et avec l'autre. La coexistence contradictoire de l'individualisme et de l'altruisme éthique invente un lieu qui n'existait pas encore : l'élève intégré désintégré. L'école structure le cadre d'un nouveau malaise[18], celui d'une destruction identitaire systématique.

Pour conclure

L'école d'aujourd'hui, pourtant marquée de symptômes très

médiatisés, a donc pris les formes d'une pathologie ignorante de ses propres troubles : l'école est anosognosique. Il y a eu un glissement de registre de réalité : là où se légitimait, hier, un idéal républicain, qui en fait n'était qu'une juste mesure politique ferryste, se joue encore, aujourd'hui, la persistance fantasmée d'une laïcité se massant les membres fourbus de crises violentes et indisciplinées, au moyen de l'onguent magico-idéologique du principe commode d'égalité.

Parce qu'il y a, quelque part en l'école post-moderne, une « perte » de la raison, le fantasme signe l'oubli des fondations fictionnelles et mythiques. Cet oubli des conditions socio-historiques place la réification du modèle républicain du côté d'une inconscience ignorante de ses propres troubles.

Il y a bien, pour conclure, une difficulté, très conjoncturelle, de l'école à situer ses objectifs, à s'adapter au mouvement et au progrès social. On peut penser qu'un retour aux principes d'une philosophie de l'éducation permettrait d'éviter une telle désorientation. Celle de John Dewey nous semble ici d'une actualité incontestable. Et avant tout parce qu'elle est en lien profond avec une conception de l'existence humaine et sociale. La vie collective ne cesse jamais de changer, par essence le social est dynamique, en mouvement. Le macrosocial (le sociétal) comme le microsocial, même à différent degré (le macrosocial changeant avec plus de lenteur que le microsocial : en fait c'est la somme cumulée des microprogrès ou micromouvements qui font le mouvement ou le progrès gradué du macrosocial) sont en constante activité : en soi, il n'y pas de stabilité, au sens de fixité et d'immobilité stricte sociale.

Ce principe fait de toute expérience une expérience constamment inadaptée à celle qui la précède et à celle qui la suit. Le dualisme est un donné constitutif de tout processus existentiel : c'est ce qui rend difficile le réajustement constant que nécessite un écart toujours répété. Donc il ne s'agit pas de nier le dualisme comme abstrait en soi (ce que fait pourtant Dewey), mais de le considérer comme devant toujours être nié dans sa permanen-ce. Laisser être la dualité comme structure de l'expérience c'est ouvrir l'espace chaotique d'une déstructuration de l'expérience : le dualisme structurel de l'histoire des sociétés et des hommes est un donné qui nécessite d'être toujours nié dans sa dualité, donc d'être constamment réajusté, équilibré. Ce qu'il est difficile de comprendre c'est que le processus existentiel est un circuit ininterrompu de phases continues et discontinues. Le considérer comme un arc (réflexe) c'est le donner soit comme duel, soit comme unifié, alors qu'il est ensemble dualité et continuité comme l'individu est à la fois sujet et collectif, individuel et transindividuel...

L'interaction constante est donc ce qui fait être ensemble et ce qui sépare : l'interaction est continuée, mais la constance du mouvement interactionnel suppo-. se une discontinuité. A la fois la vie (sociale et individuelle) est continue parce que toujours en lien avec (l'autre, le monde, le milieu, l'environnement) et à la fois toujours en rupture parce que jamais totalement figée ad vitam aeternam. D'où le problème de l'éducation car :

- si on considère que le principe de continuité est ce sur quoi devrait prendre appui toute pratique éducative,
- si d'autre part on constate que le processus même de l'existence sociale et individuelle dans leurs interactions nécessaires est structuré par le principe de discontinuité,
- alors le principe de continuité éducative est l'injonction à une reconstruction continue de la discontinuité, donc de la reconstruction de l'expérience dans l'interaction.

Les confusions ne manquent donc pas. Entre ne pas figer sa pratique et ne pas, à l'opposé, « laisser être » la discontinuité il y a de quoi se perdre. Ce que semble faire d'un côté une pédagogie dite traditionnelle ou idéologique et de l'autre une pédagogie libertaire (forme extrême de l'éducation nouvelle) et utopique. A suivre la définition d'Aristote concernant la vertu comme juste milieu, le mieux serait une pédagogie idéale (fictionnelle) réinterrogeant sans cesse les principes que sa pratique mobilise dans une réadaptation toujours renouvelée ; Dewey nous dirait dans une « reconstruction continue » de son expérience pour toute réelle expérience éducative.

notes

[1] Je reprends directement le concept de désorientation qui me semble important, du titre de J. M. de Queiroz (Paris VIII, 1981), étude princeps des relations entre école et familles populaires. De la même manière, la triade « mythe-fiction-fantasme » est issue de ses séminaires (Cf. : Les remaniements de la séparation scolaire, Revue Française de Pédagogie) Qu'il soit remercié de sa lecture exigeante et critique.

[2] CF. Guy Vincent et alii, L'éducation prisonnière de la forme scolaire, Lyon, PUL, 1996.

[3] Cf. Michel Freitag, L'oubli de la société, théorie critique de la post-modernité, Rennes, PUR, 2002

[4] Jean Manuel de Queiroz, Exclusion, identité et désaffection, in L'exclusion : l'état des savoirs, Ed. la découverte, 1996, pp. 295-310.

[5] Concept annoncé dans l'article cité ci-dessus, pp. 307-309.

[6] Elias N., La Civilisation des mœurs, Paris, Calmann-Lévy, 1973 (Uber den Pwzess der Zivilisation, I, 1969).

[7] Elias N., Qu'est-ce que la sociologie ? Paris, Pandora, 1981 (Was ist Sociologie ? 1970), p. 156.

[8] Propos de Henry [1997, p.2O2] cités par Heinich N, in La sociologie de Norbert Elias, Paris, La Découverte, 1997, p. 96.

[9] John Dewey, L'éducation au point de vue social, L'Année pédagogique, Paris, Librairie Félix Alcan, 1913, p. 32-48.

[10] G. Deledalle, La pédagogie de John Dewey, p. 27, Ed. du Scarabée, Paris 1965.

[11] Note de G. Deledalle, op. cit. p. 43 : « Dans Knowing and the Know, Dewey substitue le principe de transaction à celui d'interaction, pour bien signifier que les objets en interaction sont eux-mêmes des processus de la situation » transactionnelle globale « (p. 104). C'est bien ce que Dewey entend ici par interaction, mais le mot pouvait prêter à confusion ».

[12] J. Dewey, Démocratie et éducation, pp.101-102, traduction française de Democraty and Education (1916) par Deledalle, Colin, 1975. Nouvelle édition avec introduction, 1992.

[13] J. Dewey, Expérience et éducation, p. 58, traduction française de Expérience and Education (1938), introduction de M. A. Carroi, Paris, Bourrelier, 1947.

[14] J. Dewey, Ibid. p. 57.

[15] Simondon G., L'Individuation psychique et collective, Aubier, 1989, p. 254. On remarquera aussi Muriel Combes et sa brillante synthèse de l'œuvre de Simondon : Simondon, Individu et collectivité, PDF, 1999.

[16] Simondon G., op. cit. p. 179.

[17] Simondon G., op. cit. p. 210.

[18] Bertrand Schwartz souligne la difficulté de l'institution scolaire à relier les savoirs et les expériences. La formation en alternance, par exemple, se résume pour l'auteur de Moderniser sans exclure, en une succession de passages en entreprise, entrecoupée de période de formation à l'école. Schwartz note qu'on demande au jeune de rapprocher ce qu'il apprend et ce qu'il fait, alors que l'entreprise et l'école elles-mêmes échouent à créer ce lien pédagogique, ce qui est pour le moins paradoxal.

La pédagogie comme fondement d'une utopie éthique

François Galichet, IUFM d'Alsace

L'utopie est habituellement considérée comme s'opposant au réel. Face à une réalité, et notamment une réalité sociale pesante, oppressante, l'utopie indiquerait la direction opposée, une évasion loin des contraintes, des bassesses, des misères du monde. Conformément à l'étymologie, elle constituerait un autre monde, insitué, qui aurait une double fonction. D'une part, fournir une sorte de rêve compensatoire aux duretés du monde réel, permettant de mieux les supporter ; d'autre part, indiquer une direction d'action, donner un sens, une orientation précise aux tentatives de transformation de ce même monde réel. Les deux fonctions semblent contradictoires, et pourtant elles font couple, et permettent de mieux comprendre la profonde ambivalence de l'utopie -et notamment de l'utopie pédagogique, qui peut être aussi bien facteur d'immobilisme que principe d'action, alibi pour une attitude conservatrice que source de mobilisation.

Les trois paradigmes des utopies pédagogiques

Dans le foisonnement des utopies pédagogiques, de Platon à Illich, on peut tenter de mettre un peu d'ordre en repérant quelques grands modèles auxquels elles se réfèrent implicitement. Il y a bien évidemment une affinité étroite entre utopie sociale et utopie pédagogique : car on ne saurait dessiner les contours d'une société idéale sans indiquer un certain type d'éducation ; inversement, la définition d'une éducation idéale livre nécessairement le type de société que cette éducation est censée préparer. Une utopie comme la République de Platon est à la fois, et indissociablement, une utopie politique et une utopie éducative ; il en va de même de l'utopie rabelaisienne de l'abbaye de Thélème, ou celle de Thomas More, ou encore celle que développe Hermann Hesse dans Le jeu des perles de verre.

Or tout modèle idéal de société ne peut que se référer à des types de communautés existantes, dont il va forcer les traits, qu'il va épurer pour en dégager « l'idéaltype », les caractéristiques essentielles. La communauté politique n'est pas première dans l'histoire humaine ; bien au contraire, elle apparaît, en tant que telle, assez tardivement -grosso modo, avec. l'émergence de la démocratie grecque au 5ème siècle, qui inaugure la dimension spécifique du politique en l'arrachant à l'emprise du religieux.

Ce qui caractérise la sphère politique, c'est d'abord qu'elle est construite : elle a besoin de lois, d'une constitution, elle est l'expression d'un projet (Solon, etc.) qui l'apparente à l'art de l'architecture. En cela, elle se distingue de toutes les communautés naturelles -notamment la famille- qui sont toujours-déjà données, qui précèdent la conscience qu'on en prend et sont fondées sur une cohérence à la fois biologique et psychique qui a sa force propre, indépendamment de la volonté des individus qui y participent.

C'est ensuite le fait, paradoxal, qu'elle ne répond à aucun besoin manifeste ou évident ; qu'elle apparaît avec une sorte de gratuité qui l'oblige à définir elle-même ses propres finalités, ses propres justifications -tandis que tous les autres types de communautés répondent à des finalités préexistantes. La famille est évidemment au service d'une finalité reproductive qui l'enracine dans une nécessité d'ordre biologique ; les communautés de travail, dans la mesure où elles se distinguent de la communauté familiale avec laquelle elles se confondaient dans les sociétés agraires primitives, répondent à un besoin de conservation et d'entretien de la vie ; les communautés, plus évoluées, de caractère religieux satisfont des exigences d'ascèse, de purification ou de recherche en commun de la sagesse -et ainsi de suite.

Seule la communauté politique n'a pas de finalité aussi massivement évidente. Dira-t-on avec Durkheim qu'elle aussi vise, à une échelle plus grande, la conser-

vation et la reproduction d'elle-même et des individus qui en sont membres ? Mais ce serait alors la réduire à une extension de la famille et/ou de la communauté de travail : tentation qui, on va le voir, est inévitable et insistante, mais à laquelle elle résiste.

Le fondement de cette résistance, c'est l'idée d'égalité. On sait que la démocratie grecque s'est constituée autour du concept d'isonomia, c'est-à-dire de la relation égalitaire et symétrique des diverses tribus à un centre commun, à l'image des points du cercle comme figure géométrique, ou encore d'une proportion constante (1/3, 2/6, etc.) dans une suite de nombres fractionnaires. Rien, en dehors de cette idée d'égalité, qui est aussi une volonté, ne saurait rendre compte de la spécificité du politique par rapport aux communautés d'ordre familial, productif, spirituel ou autres.

Dans la mesure où la communauté politique est, de par son essence même, problématique, toujours fragile et toujours à (re)construire, à (re)définir, à (re)fonder, la tendance constante est de la penser en référence aux modèles- de communautés établis et existants. Ces modèles vont constituer autant de paradigmes pour des utopies politiques et pédagogiques.

Le paradigme familial

Le modèle familial est, on vient de le voir, le premier type de communauté existante, le plus naturel et le plus familier. Il est donc inévitable que toute une série d'utopies tentent de penser au travers de ce modèle l'idéal égalitaire qui constitue et définit le politique. Dans cette optique, la famille est alors entendue essentiellement sous l'aspect de la relation fraternelle : la fratrie est en effet ce qui se rapproche le plus, en elle, de l'exigence égalitaire, tandis que la relation parentale est au contraire l'expression même d'une inégalité constitutive justifiant une relation d'autorité unilatérale et asymétrique.

Au plan politique, l'utopie la plus significative de ce paradigme est peut-être celle développée par Freud dans Totem et Tabou. Comme on le sait, Freud voit le début de la civilisation et de l'histoire dans le passage de la horde primitive, structurée autour d'un Père dominant, tyrannique, qui symbolise une autorité illimitée et arbitraire, à une communauté qui, après le meurtre de celui-ci, s'organisera comme une relation plus ou moins égalitaire entre des frères auteurs et complices du meurtre. Il serait évidemment faux de dire que cette société tribale constitue déjà une émergence de l'idée démocratique : les rapports entre ses membres restent encore largement hiérarchiques et affectifs ; ils ne mettent pas encore en œuvre l'appareil juridique indissociable de la citoyenneté. L'idée égalitaire, de ce point de vue, s'enracine essentiellement dans la conscience d'identité fondée sur la parenté d'une part (communauté de filiation), et sur la participation commune au meurtre initial d'autre part, c'est-à-dire à l'événement fondateur qui inaugure la communauté en tant que telle.

On sait que pour Freud ce meurtre fondateur ne doit pas être considéré comme un événement historique réel, mais plutôt comme un modèle explicatif, une reconstruction théorique permettant de mieux comprendre bien des aspects des sociétés dites primitives (notamment le totémisme). En ce sens, on peut aussi le considérer comme une utopie : non pas que Freud fasse de la société tribale un idéal politique, mais plutôt parce qu'elle constitue néanmoins une référence, une reconstruction épurée et simplifiée à partir de laquelle le réel peut être jugé, ne serait-ce que pour distinguer ses formes « normales » des formes « pathologiques » auxquelles peut conduire l'exacerbation du sentiment de culpabilité consécutif au meurtre primitif.

Du point de vue pédagogique, un certain nombre d'utopies peuvent clairement être rattachées à ce paradigme familial. Ainsi par exemple la plupart des modèles mis en avant dans la mouvance soixante-huitarde : les « boutiques d'enfants » de Berlin, les communautés hippies où les parents élevaient collectivement leurs enfants, ou encore le modèle des kibboutz tel qu'analysé par Bruno Bettelheim[1]. Dans tous ces cas, l'éducation idéale est conçue comme une extension, un élargissement du modèle familial -cet élargissement suffisant à conjurer les vices de l'éducation familiale au sens restreint que l'on dénonce par ailleurs[2]. Selon cette conception, la famille restreinte, réduite au triangle œdipien, est inégalitaire, et de ce fait génère des névroses, des

phénomènes d'oppression et de frustration. L'utopie pédagogique considère qu'il suffit de transposer les relations familiales dans un cadre plus vaste pour neutraliser cette dimension pathologique et autoritaire. Même les relations parentales perdraient leur nocivité dans et par cet élargissement : un père seul ou une mère seule ne peut pas ne pas viser à satisfaire, au détriment de ses enfants, des pulsions narcissiques ou névrotiques ; en revanche un collectif de pères et de mères trouverait miraculeusement et naturellement le ton juste, le style juste pour éduquer des enfants sans les traumatiser. Il n'est guère besoin de souligner le caractère utopique (cette fois au sens critique du terme) d'une telle vision : l'expérience des communautés comme celle des kibboutz a montré que les pulsions autoritaires trouvent à se développer dans les collectifs aussi bien que dans la famille triangulaire, et que l'idéal d'une éducation sans lois, sans autorité instituée, sans rapports de force, n'était pas moins irréalisable que celui d'une communauté politique ayant ces mêmes caractéristiques.

Le paradigme du travail

D'où le recours à un second paradigme, qui renvoie lui aussi à des communautés effectivement existantes : celui du travail. L'idée qu'une communauté d'individus liés les uns aux autres à la fois par des besoins communs et par la nécessité de les satisfaire ensemble au moyen de pratiques génératrices de règles et exigeant de différer provisoirement leur satisfaction -une telle idée est, comme la précédente, source de nombreuses utopies politiques et pédagogiques.

Au plan politique, on peut trouver dans l'œuvre de Marx son expression la plus achevée. L'utopie marxiste revient en effet à résorber, purement et simplement, la sphère politique dans celle des rapports de production. Dans les phases précédant la révolution finale, le politique n'est que le déguisement, la dissimulation de ces rapports, la mise en œuvre idéologique de l'exploitation économique. Dans la phase post révolutionnaire, celle du communisme enfin accompli, le politique disparaît purement et simplement avec l'exploitation : « Chasseur le matin, critique l'après-midi », selon l'expression

célèbre, l'individu entre directement en rapport avec ses semblables en tant que travailleur au sens le plus large du terme -à savoir, producteur tant de biens matériels consommables (« pêcheur ») que d'idées (« critique ») ; cependant que l'Etat, symbole du politique, dépérit jusqu'a disparaître.

Mais l'utopie présente aussi un versant libéral, qui se développe notamment au 18e siècle, avec les doctrines qui conçoivent la société comme un prolongement, une extension des rapports commerciaux fondés sur la notion de contrat. A l'exception de Rousseau -qui, dans l'expression « contrat social », prend le concept de contrat dans une signification fondamentalement non-économique- tous les théoriciens, surtout anglo-saxons, de la société libérale voient dans celle-ci une concrétisation ou une formalisation des liens de solidarité et d'intérêt réciproque tissés par la division du travail. Chez Platon déjà, dans la République, celle-ci est mentionnée comme le plus solide fondement du lien social ; mais c'est avec Adam Smith, Ferguson ou Mandeville, entre autres, que l'idée atteint son plein accomplissement. La Fable des abeilles est à cet égard une utopie qui présente l'intérêt d'associer solidarité et inégalité : l'œuvre tente de montrer en effet que même le luxe de quelques-uns sert les intérêts de tous en donnant du travail à chacun et en stimulant les activités de production et d'échange : thème qui deviendra d'un des favoris de la doctrine néolibérale.

C'est pourquoi il n'y a rien d'étonnant à ce que ces utopies politiques centrées sur le paradigme du travail se soient prolongé par des utopies pédagogiques centrées sur ce même paradigme. Sur le versant libéral, l'œuvre de John Dewey en représenterait une illustration particulièrement frappante. Dewey, on le sait, montre que la démocratie se caractérise moins par un régime politique particulier que par une forme de vie économique et sociale qui privilégie les échanges, la mobilité, la production de biens répondant à des besoins réels. Il faut donc que l'éducation mette en œuvre cette même forme de vie : c'est « l'éducation du travail », qui conduit à placer les enfants en situation de produire eux-mêmes des biens utiles, de se confronter à la résistance de la matiè-

re et à la demande du marché, de vérifier expérimentalement la justesse des connaissances qu'on veut leur enseigner.

Sur le versant marxiste, c'est Freinet qui développera ce même type d'utopie qui conçoit la classe comme une « usine en fonctionnement », qui parle « d'ateliers », de « métiers », de « brevets ». Freinet voit dans la coopération scolaire une anticipation de la société communiste égalitaire qu'il appelle de ses vœux : en ce sens, l'innovation pédagogique devient une sorte d'utopie réalisée ; la classe coopérative à la fois préfigure la société prolétarienne de demain, et aide à la réaliser en développant chez les futurs adultes les attitudes et les préoccupations qui la rendront possible.

Le paradigme de la discussion

Ici encore, ces utopies se sont heurtées à la dureté du réel : la classe n'est pas la société ; la pratique de la coopération à l'école peut certes favoriser le progrès des idées socialistes et égalitaires, mais elle peut aussi mieux préparer les individus aux contraintes du « management participatif» qui prône le travail d'équipes et la concertation pour une meilleure productivité, dans le respect des hiérarchies existantes. Georges Snyders a, de ce point de vue, formulé des critiques sur lesquelles il n'y a pas à revenir[3].

D'où, ici encore, le passage à un troisième paradigme, susceptible de fournir enfin un fondement solide à la citoyenneté démocratique. Il s'agit de ce qu'on pourrait appeler le paradigme de la discussion, qui prend pour référence le type de relations instituées par la recherche et le débat scientifique.

On trouve chez Husserl, à la fin de La crise de l'humanité européenne et la philosophie, une description de la Grèce au 7ème et 6ème siècle qui ressemble fort, par son ton idyllique, à une utopie. Husserl y analyse l'émergence de groupes d'hommes d'abord isolés, puis de plus en plus nombreux, qui accordent la priorité à de nouvelles préoccupations. Ils ne sont plus simplement soucieux, comme leurs contemporains, d'assurer leur subsistance ou d'établir leur domination sur d'autres hommes. Ils apparaissent animés d'une volonté inédite, originale : « Cultiver les valeurs pures et inconditionnées de vérité comme un bien commun[4] ». La vérité n'est plus définie seulement comme ce qui est utile ou efficace, mais comme valide en soi. Cette émergence d'un nouveau type d'homme prend une double forme : philosophique d'un côté, éducative d'autre part. « Ainsi la philosophie se répand d'une double manière : d'une part s'élargit la communauté des philosophes de profession, tandis que parallèlement s'étend un mouvement communautaire consacré à la formation éducative »[5]. On le voit, dans un tel modèle, l'idée démocratique s'enracine directement dans l'idéal scientifique d'une communauté de chercheurs animés par le souci désintéressé de la vérité ; les valeurs essentielles de la démocratie -respect de l'autre, écoute, recherche d'un consensus fondé sur des preuves susceptibles d'être reconnues par tout homme de bonne foi- trouvent leur origine et leur fondement dans l'activité scientifique, à distinguer de la rationalité instrumentale régie par le seul principe d'efficacité.

Comme les précédentes, cette utopie politique -reprise, plus récemment, par Habermas avec son « éthique de la discussion »- trouve son prolongement dans une multiplicité d'utopies pédagogiques. Déjà Rabelais, avec l'abbaye de Thélème, développe l'idée d'une communauté indissociablement politique et éducative fondée sur l'idéal humaniste de la culture, de la connaissance valorisée pour elle-même, génératrice d'une attitude morale et d'une égalité profonde entre tous les membres de la communauté. La philosophie des Lumières sera, elle aussi, l'occasion de voir fleurir bien des rêves associant progrès des connaissances (donc de l'éducation identifiée à l'instruction), progrès politique et progrès moral de l'humanité. On trouve également dans Le jeu des perles de verre, de Hermann Hesse, une version plus élitiste de ce même idéal utopique.

Aujourd'hui, c'est peut-être l'œuvre de Matthew Lipman en faveur de la « philosophie pour enfants » qui offrirait la meilleure illustration pédagogique de ce courant. Lipman voit dans la mise en œuvre du débat philosophique le moyen de constituer la classe en communauté de recherche (communauty of inquiry). L'intérêt,

pour lui, de cette pratique est qu'elle abolit ou plutôt suspend toutes les inégalités, toutes les hiérarchies susceptibles de diviser le groupe. Dans les activités didactiques habituelles, l'autorité du maître, qui détient le savoir, s'impose aux élèves ; et entre ces derniers, la différence des capacités d'acquisition instaure des inégalités que l'école ne peut que consacrer par ses évaluations. La spécificité -unique- de la recherche philosophique est qu'elle met tout le monde à égalité : sur des questions comme la mort ou la justice, le maître n'est a priori pas plus compétent que ses élèves. Il peut certes avoir des connaissances (sur les doctrines, les arguments en rapport avec ces questions) qu'ils n'ont pas ; mais quant au jugement, chacun est souverain, puisqu'il n'y a pas d'instance arbitrale ou de critère susceptible de trancher définitivement. Le débat philosophique réalise donc l'utopie d'une communauté de chercheurs sans hiérarchie et sans préséances : contrairement à la recherche scientifique, aucun prérequis n'est supposé en dehors d'une maîtrise minimale du langage et des règles de la logique.

Mais, ici comme précédemment, cette utopie révèle vite ses limites. L'inquiétude philosophique a beau être universellement partagée (y compris par les enfants), elle n'en dépend pas moins d'une culture qui est largement tributaire des appartenances de classe. En outre, la citoyenneté démocratique peut difficilement se comparer à une assemblée de savants ou de sages discutant de la vérité : le concept de démocratie est essentiellement lié à l'action, donc à des urgences pratiques qui appellent d'autres formes de discours et d'autres types de relations que la confrontation sereine des points de vue. Et pareillement, l'école ne saurait se ramener à une communauté de chercheurs : elle a d'autres finalités -de reproduction, d'adaptation, de formation et d'inculcation- qui contredisent cette vision idyllique.

Aujourd'hui : l'utopie de là communication

Où en sont aujourd'hui les utopies politiques et pédagogiques ? Par rapport aux trois paradigmes que nous venons de distinguer, il semble que les discours actuels développent un nouveau modèle, irréductible aux précédents : celui de la communication.

C'est autour du web et du réseau d'échanges développé par Internet que ces idées se cristallisent. Se dessine alors la nouvelle utopie du « village planétaire », qui constituerait un type inédit de communauté mondiale, rendant obsolètes les communautés antérieures, qu'elles soient nationales, religieuses, économiques ou culturelles.

Philippe Breton a longuement et finement analysé les caractéristiques de cette nouvelle utopie[6]. L'idéal est celui d'une communauté où les individus communiqueraient constamment entre eux et ne cesseraient d'échanger idées, sentiments, émotions ou informations. Cette communication généralisée entraînerait une interactivité également généralisée, puisque tout échange susciterait un contre-échange, toute action une réaction ; les uns et les autres étant, grâce à la rapidité du web, instantanés, ou du moins tendant vers l'instantanéité. La communauté ainsi instaurée ne cesse de se modifier et d'évoluer en fonction de cette infinité d'interactions. Dès lors, nul besoin d'institutions -notamment politiques- car elles ne feraient que ralentir et figer la plasticité infinie des processus ; ni de lois, car leur généralité méconnaîtrait la singularité des phénomènes qui s'échangent. L'utopie communicationnelle apparaît ainsi comme une sublimation -au sens littéral- de la politique : elle la dissipe, la dissout dans une proximité infinie de tous à tous qui rend inutiles, voire nuisibles, toute médiation et toute règle procédurale.

Par rapport aux trois paradigmes précédents, elle semble se distinguer de chacun d'eux. Elle s'oppose au modèle familial, qui demeure marqué par une référence identitaire forte (une famille, c'est d'abord un nom, un ensemble de traits génétiques et psychiques, une communauté de références culturelles, morales, sociales, une généalogie et un passé communs, etc.), tandis que dans la communication généralisée toute identité se dissipe : chaque individu n'est plus que le lieu d'une infinité de transmissions qui le traversent en le modifiant, et l'ensemble qu'ils constituent est lui aussi en évolution constante.

Elle s'oppose également au modèle du travail, car

celui-ci s'affronte à la résistance de la réalité matérielle, massive et substantielle, qu'il s'efforce de transformer ; tandis que la communication n'a affaire qu'à une réalité « virtuelle » et ne manipule que des symboles, c'est-à-dire une réalité dématérialisée, tendant vers une résistance zéro (ce que je conçois est quasi instantanément formulé et communiqué).

Enfin, elle se différencie de la discussion en ce qu'elle n'a pas, comme elle, le souci de la vérité comme norme. Ce qui est communiqué tire sa valeur de l'acte même de communication, de l'audience qu'il reçoit, des échos qu'il suscite -et à la limite, « le médium est le message ».

Mais en même temps, l'utopie communicationnelle demeure apparentée à ces trois modèles. De la famille, elle garde l'idée d'une proximité absolue, d'une convivialité qui permet une compréhension immédiate, intuitive. Du travail, elle retient le thème de l'échange -même s'il ne porte plus sur des biens réels, mais sur des données immatérielles. De la discussion enfin elle préserve l'idée d'une confrontation spirituelle ou psychique, c'est-à-dire se développant dans le registre de l'abstraction, de l'image et du symbolique.

En fait, elle apparaît, non pas comme un « quatrième paradigme », mais plutôt comme un mixte plus ou moins confus des trois précédents. Car loin de se référer, comme ceux-ci, à des communautés effectivement existantes et ayant un soubassement biologique, technique ou épistémologique, elle tente plutôt de conférer une réalité à quelque chose qui est encore éminemment problématique : pour l'instant, l'affirmation qu'il existerait une « communauté du web » transcendant les clivages sociaux, culturels ou politiques relève du postulat indémontré et de l'affirmation idéologique. En mêlant les trois grands types traditionnels d'utopie et en conjuguant leurs paradigmes, l'utopie planétaire du web fait de celui-ci à la fois une grande famille -la plus grande famille possible, puisqu'elle ne laisse rien en dehors d'elle- un immense système d'échanges -embrassant et comprenant tous les autres- et un immense forum de discussion -lui aussi sans dehors et sans limites. La métaphore du village, que contient l'idée du « village planétaire », articule dans son ambiguïté même ces trois dimensions : car un village, c'est à la fois, dans la représentation nostalgique et passéiste qu'on s'en fait, un tissu de relations affectives, une communauté de production et d'échanges, un lieu de parole collective.

Dans cette utopie multidimensionnelle, la notion de réseau tend à remplacer celle de société avec ses institutions et ses lois : l'essentiel est d'être « branché », « connecté », « informé ». En outre, la mondialisation est synonyme d'une déréalisation des rapports humains et des rapports aux choses : on ne peut développer et globaliser les relations d'échanges à l'échelle de l'humanité entière qu'en passant d'une communication « en présence », liant des personnes « en chair et en os », à une communication virtuelle, à distance, essentiellement symbolique. L'utopie planétaire est donc, par nature, une utopie idéalisant, qui vide le monde réel de son épaisseur substantielle, de sa matérialité, pour en faire un monde de réseaux où la circulation des messages et des images s'opère sans résistance et sans inertie, encore une fois de manière quasi instantanée.

Mais en même temps, paradoxalement, ce monde est aussi un monde sans contacts, où les individus, isolés chacun derrière son écran, dans sa bulle, constituent chacun comme une monade leibnizienne « sans porte ni fenêtres », ayant des autres une représentation, constituée en miroir de l'univers (chaque ordinateur contient potentiellement en lui la totalité du web), mais sans jamais s'affronter à lui dans un corps à corps, une proximité brutale, un face à face exposé au risque permanent de la violence.

Ce monde de la communication instantanée, mais à distance, est aussi un monde de la compétition généralisée, puisque tout donne lieu à des évaluations comparatives, à des classements qui ne cessent de faire et de défaire des hiérarchies éphémères. L'émission Loft story est un bon exemple de la réalisation utopique (au sens le plus propre, puisque la chaîne organisatrice s'efforçait de cacher soigneusement le lieu où les lofteurs étaient reclus et en défendait l'accès physique) d'un monde où même les rapports humains les plus élémentaires -amour, sympathie, antipathie, désir, mouvements d'humeur- sont l'objet d'une appréciation permanente

débouchant sur l'élimination périodique du plus « faible », ou supposé tel.

Au plan pédagogique, l'utopie communicationnelle s'exprime par de multiples discours qui ont pour trait commun de prédire le dépérissement de l'institution scolaire (ou sa transformation profonde), remplacée par un « e-learning » qui rendra inutiles le maître, les manuels, la salle de classe, les règlements. Chacun, derrière son écran, pourra à tout instant se connecter à un réseau d'enseignement à distance lui permettant d'apprendre à son rythme, à sa manière, sans sortir de chez lui ou presque.

La question est alors de savoir si à cette utopie, qui est manifestement d'orientation libérale, qui manifeste, pour ainsi dire, l'essence même du libéralisme, son idéal intrinsèque, sa finalité ultime (une communication généralisée qui est en même temps une compétition généralisée) on peut en opposer une autre, et laquelle.

La pédagogie comme utopie

Dans les exemples analysés précédemment, l'éducation était le support d'un paradigme importé d'ailleurs. Que l'on conçoive la relation éducative sur le modèle de la relation familiale, de la relation économique ou de la relation discursive, dans tous les cas l'éducation reçoit d'une communauté qui lui est extérieure et antérieure sa forme idéale.

Nous avons vu qu'aucun des trois paradigmes n'était susceptible d'exprimer pleinement l'idéal de la citoyenneté démocratique. La relation fraternelle peut bien figurer dans la devise de la République française : elle ne saurait caractériser en propre la société républicaine. On peut la retrouver dans des états qui n'ont rien de démocratique : les citoyens de régimes islamistes intégristes, ceux de nations soudées autour d'un chef charismatique s'appellent également « frères », ce qui alors veut simplement dire : fils d'un même père. En elle-même, la fratrie n'a rien d'égalitaire : sauf cas de gémellité -où l'égalité équivaut à l'identité- elle est structurée selon un ordre hiérarchique régi par le principe de l'âge et le droit d'aînesse.

Pas davantage la participation à une même communauté de production ne saurait s'identifier à l'idéal démocratique : on a déjà vu que le « management participatif » pouvait se mettre au service d'une économie fondée sur le profit, la concurrence et l'obsession du rendement ; et la communauté de travail, comme la famille, est organisée hiérarchiquement (patron/cadres/contremaîtres/ouvriers ou employés) et obéit au principe d'efficacité plutôt qu'au principe de légitimité.

Enfin, « l'éthique de la discussion », si elle paraît à la rigueur susceptible de fonder une morale, ne répond pas davantage à l'exigence égalitaire qui est au fond de l'idéal démocratique, et plus encore républicain. Sa préoccupation essentielle n'est pas l'égalité, mais la vérité ; et celle-ci peut exiger, à l'occasion, des sélections ou des restrictions liées aux compétences nécessaires pour discuter valablement d'un sujet (« Que nul n'entre ici s'il n'est géomètre »). En outre, sa visée est théorique, alors que le débat démocratique est orienté vers la prise de décisions en vue de l'action.

L'utopie qui exprimerait adéquatement l'idéal démocratique reste donc à inventer ; elle ne saurait trouver son modèle ni dans la famille, ni dans le travail, ni dans la communauté des savants. De quel côté faut-il se tourner ? Un type de communauté, une espèce de relation n'ont pas encore été examinés : c'est celles qui rassemblent éducateurs et éduqués.

Au premier abord, elle paraît se situer aux antipodes de l'exigence égalitaire : la relation éducative implique un maître et des élèves, un enseignant et des apprenants, entre lesquels existe une dénivellation fondamentale liée à la fois à la détention de savoirs et à l'exercice d'une autorité reconnue a priori comme légitime.

Mais si en revanche on considère sa visée, sa finalité profonde, les choses se renversent : toute éducation authentique projette, à plus ou moins long terme, de rendre celui sur qui elle s'exerce égal en savoirs et en capacités à l'éducateur qui le prend en charge. On l'a suffisamment dit pour qu'il ne soit pas besoin d'y insister longuement : la dépendance éducative se veut par essence provisoire, elle ne saurait chercher autre chose que sa propre disparition, autrement dit l'autonomie de l'éduqué, son égalité absolue avec l'éducateur, qui dès lors

n'existe plus en tant que tel.

En ce sens, il n'est pas exagéré de dire que c'est dans la communauté éducative, et elle seule, que l'idéal égalitaire démocratique trouve son plein accomplissement -donc le seul modèle possible d'une utopie.

Ce qui par exemple différencie L'Emile de toutes les autres utopies pédagogiques (comme, entre autres, celles de Platon, Rabelais ou de Hesse), c'est qu'elle ne vise pas à préparer les individus pour une société déterminée ; elle ne cherche pas à former un guerrier, un philosophe, un humaniste, un savant ou un dirigeant. Elle veut, comme le souligne Rousseau, former un homme prêt à assumer toutes les conditions, à affronter toutes les révolutions, à vivre dans toutes les sociétés, pourvu qu'elles respectent la liberté de chacun. La pédagogie dès lors n'est plus au service d'un projet social ou spirituel ; elle devient une fin en soi. Les préceptes éducatifs définis par Rousseau ne valent pas seulement pour les enfants ; ils déterminent un ensemble d'attitudes et de démarches qui valent pour tous les hommes, jeunes ou vieux. Toujours prendre en compte les besoins du corps en même temps que ceux de l'esprit ; s'appuyer sur les intérêts immédiats pour conduire autrui vers des valeurs plus abstraites ou plus universelles ; préférer en toutes circonstances la confrontation aux choses à l'autorité des hommes ; privilégier le recours à l'expérience pour faire évoluer autrui dans le sens qu'on juge bon : ce sont là les principes d'une éthique générale qui ne se limite pas à l'éducation des enfants, mais s'applique à la totalité des relations humaines. La pédagogie, telle que l'entend Rousseau, est alors l'unique alternative possible à tous les modes de socialisation autoritaires et inégalitaires (l'un ne va pas sans l'autre).

Se dessinent ainsi les contours de ce qu'on pourrait appeler une « société pédagogique », c'est-à-dire une société qui prendrait pour fondement et pour idéal régulateur une citoyenneté conçue comme relation éducative réciproque entre ses membres. Etre citoyen d'une même république, ce n'est pas seulement, ni même principalement, avoir conscience d'une identité commune, participer à l'exercice du pouvoir, débattre ensemble des orientations et des valeurs. C'est aussi et surtout se sentir responsable de ses concitoyens, d'une responsabilité qui est certes pratique (lutte contre les injustices et l'exclusion, assistance et solidarité sociale, compensation des handicaps, « discrimination positive », etc.) mais qui en dernier ressort s'avère fondamentalement éducative. Etre responsable de mes concitoyens, c'est me sentir concerné par leur détresse, mais aussi par leurs opinions et leurs jugements, quand je les estime aberrants. C'est vouloir, non pas seulement en débattre avec eux, mais les transformer en profondeur, dans le respect de leur liberté. Lorsque certains d'entre eux, par exemple, placés dans des situations dramatiques d'insécurité, réagissent en prônant des solutions répressives extrêmes que je juge contraires aux valeurs mêmes de la démocratie, la citoyenneté ne consiste pas seulement à réfuter ces thèses dans ce qui se limiterait à un « débat d'idées », mais à inventer les dispositifs et les stratégies qui permettraient de les faire évoluer. Et pareillement lorsque d'autres, immigrés de seconde ou troisième génération, réagissent au chômage et au racisme dont ils sont victimes par un repli communautariste et une marginalité maffieuse, il s'agit, là encore, non pas seulement de discuter, mais d'imaginer les solutions matérielles, d'organiser les situations et les expériences qui leur fassent découvrir d'autres visages de la France et d'autres modes de lutte. _

Cette « utopie pédagogique », qui est encore à développer, est sans doute la seule à pouvoir contrecarrer l'utopie du « village planétaire » dont nous avons vu les implications et les limites. A l'idéal virtuel d'un monde d'individus en rapport permanent de communication et de compétition, elle oppose le face à face réel, le corps à corps effectif de la relation pédagogique comme conflit. A l'image du réseau où les flux symboliques circulent en tous sens, elle oppose l'affrontement limité, restreint, d'une volonté d'égalité acharnée à surmonter les réticences et les résistances qu'elle rencontre par un effort d'invention constante.

L'exigence égalitaire que constitue la citoyenneté démocratique a longtemps pris la forme utopique d'une société imaginaire où cette égalité serait réalisée comme par enchantement. Le « communisme » de Platon, tout

relatif qu'il soit, la communauté des Thélémites partageant le même idéal humaniste, le phalanstère proudhonien où les relations de travail seraient miraculeusement préservées de toute subordination hiérarchique, l'utopie marxiste d'hommes enfin affranchis de l'exploitation ou l'utopie husserlienne de savants totalement voués à la recherche de la vérité, en sont quelques illustrations. Toutes les tentatives pour les mettre en œuvre ont débouché sur les catastrophes que l'on sait, du « socialisme réel » à la « révolution culturelle ».

Ces échecs sont peut-être dus au fait qu'on n'a pas encore repéré le paradigme d'où est issue la volonté d'égalité. Si, comme nous avons essayé de le montrer, ce paradigme est la relation pédagogique, alors l'égalité n'est plus un état à instaurer d'un seul coup, par une révolution politique aussi autoritaire que sanglante. Elle ne peut être que la conséquence d'une révolution éthique, qui fait de la pédagogie la valeur suprême, source de toutes les valeurs. Dans cette perspective, sera démocratique une société qui non seulement respecte les « libertés fondamentales », les principes premiers qui définissent ce qu'on appelle les droits de l'homme, mais aussi et surtout une société qui établira, autant que faire se peut, les conditions de possibilité d'une relation éducative entre ses membres. Ce qui signifie par exemple : permettre une confrontation réelle, et non pas seulement virtuelle, entre ceux-ci ; favoriser le contact, le face à face, la rencontre, le côtoiement effectif des divers milieux sociaux, culturels, ethniques ; éviter tout ce qui irait dans le sens d'une coexistence indifférente et à distance des classes et des groupes. Mais peut-être cette ambition dépasse-t-elle le cadre de l'utopie pour constituer, tout simplement, la définition même de l'éthique et de la politique.

notes

[1] Cf. Bruno Bettelheim, Les enfants du rêve, Robert Laffont, 1969.

[2] Cf. par exemple D. Cooper, Mort de la famille, Seuil, 1972.

[3] Cf. G. Snyders, Pédagogie progressiste et Où vont les pédagogies nouvelles ? (PDF)

[4] Husserl, La crise de l'humanité européenne et la philosophie, Republications Paulet, 1968, p. 243.

[5] Ibid.,p. 242.

[6] Cf. Philippe Breton, Le culte de l'Internet : une menace pour le lien social ? La Découverte, 2000.

Comenius, Leibniz and the idea of a universal language

Some of Oberlin's pansophist and utopian precursors

lain Bamforth

The rupture

One of thé signal meetings in Europe's intellectuel history took place at Endegeest manor near Leiden in 1642 ; it brought together thé philosophers Comenius and Descartes. It was by ail accounts a polite affair, but neither of them could hâve been in any doubt that their positions were irreconcilable. Comenius was already famous for his scheme to bring about an amalgamation of learning and religion ; Descartes' careful distinction between faith and knowledge had already caused upset more traditional circles, and a year later thé magistrales of Utrecht were to order thé destruction of his manus-cripts. Descartes had raised to thé rank of a principle thé assumption that thé search for final causes was at log-gerheads with any quest for certainty : our very suscepti-bility to final causes -for nothing is more familîar to our basic expérience or thé stories we tell of it- made them suspect. Once shared, belief is potentially delusive. Ockham and Bacon, after ail, had already driven a wedge between human nature and thé nature of thé universe ; Descartes was to shipwreck himself on thé island Consciousness ail thé better to sail out again as conquistador of thé known world. Though he was a criticof thé traditional hierarchy of authorities himself, Comenius could hardly hâve -accepted an epistemic shift that was set to make thé alluring mechanics of becoming, pro-gressing and evolving aspects of an exterior reality enti-rely detached from thé interior reality of thought in communion with God. Traditional authorities (of which Nature itself was then but one) may hâve contradicted each other and themselves, and been an unreliable guide to faith, but Comenius believed there was a spark of thé divine in every man, and every man was a whole.

Descartes' method, to which thé idea of évidence and absolute proof would attach itself in thé century after him, begged a deeper question : how to tell thé genuine inner persuasion of Protestantism from thé other kind ? Mot even Luther's sola scriptura could be an infallible rule of faith, and Cod Himself was obliged to undergo a kind of vetting procédure, for nothing could be above thé Law of Knowledge. So Descartes advocated a move away from history and tradition towards what a later âge would call thé state of thé inner émigré, while Lutherans like Comenius, less affected perhaps by thé crisis within thé scholastic tradition than a Frenchman like Descartes, bore witness to thé religiously informed impossibility of ever separating 1;he worlds of power and knowledge. It was an illusion to think anyone could step out of history, and it may be an illusion for us to believe that he did what he said he did : Descartes can indeed be located firmly within thé Platonic-Augustinian tradition. It was this tradition which supplied him with thé imagery which led him to think he was escaping ail tradition.

What we, thé successors, hâve to corne to terms with is a tradition that prétends not to be a tradition at ail. After Descartes, thé given had not been handed over ; it is, or claims to be, unmediated reality itself.

The picture

Jan Amos Komensky (Comenius) was born on 2 March 1592 in Moravia, receiving his first name, as was customary among thé Community of Brethren, thé first serious protestant movement to hold its own again "thé Church, in honour of thé Jan Hus who had been burned at thé stake in Constance in 1415, his ashes tipped into thé Rhine. Educated at Protestant universities in thé United Dutch Provinces and Cermany, Comenius retur-ned home to become a teacher and preacher. Following thé décisive Catholic military victory at thé battle of White Mountain near Prague in 1620, an outcome which was to leave thé région in thé hands-of thé Habsburgs for thé next three hundred years, he was forced into a long per-

iod of exile that took him from thé town of Leszno in Roland to England, Sweden and back again to central Europe. Mis entire life was dogged by war. The world, Comenius insists in his writings, was a dark labyrinth : like any man in a labyrinth, he wanted to find thé way out. He found final refuge in Amsterdam, where for thé last fourteen years of his life (he died in 1670) he prepared his monumental utopian plans for thé improvement of Europe and thé inculcation of universal wisdom, Comenius lamented thé fragmentation of intellectual sphères that had followed thé political and religion division of Europe in thé sixteenth century, The unity of man-kind, he thought, could only be achieved through liberty and consent : « But thé World will then onely be happy, when it shall once become Universal, that is as large as thé very Universe itself; and mens minds like to Truth itself, noble and free, and not narrow, but large spirited and diffusive, like thé infinité Creators, who would hâve ail men to be saved, and that by persuasion, and not force, because impossible ».

By thé time he was fifty, Comenius1 famé had spread across much of thé globe. In his Magnolia Christ! Americani, Cotton Mather expressed his disappointment that Comenius had refused thé invitation to take up appointment as président of Harvard Collège and become an American. It was as a practical man, a teacher, that he had been invited. Comenius himself was torn bet-ween thé success of his publications on éducation -his lanua \mguarum reserata provided a popular new method of teaching Latin, in which a vocabulary of 8 ooo words arranged in phrases was subdivided into sections dea-ling with classes of phenomena, human life, culture, ethics and religion- but still managed to spend thirty-three years on his more spéculative vision De rerum humanarum emendatione consultatio catholica (General Consultation on an Improvement of Ail Things Human). In this work, an unfinished, digressive and anecdotal omnium of slogans, catchwords, prayers and occasio-nally completed chapters, in which ideas from Bruno, Bacon, Campanella and Andreae commingle, he outlined his grandiose plans for universal harmony.

Pansophia should be denied to no person in thé Christian commonwealth, for ail men were born to exist in a world « full of order, light and peace ». Education had to make every child as perfect a being as could be realised from his potential, with an emphasis on moral and religion perfection, sincethe accumulation of mere-ly factual knowledge, as important as it might be, was deadening. Learning by rote was worse than useless ; éducation should be an entertainment. Remembering what he called thé « slaughterhouses » of his own child-hood schools, he recommended that chastisement should be minimal ; if at ail necessary it ought to be more subtly cérébral : there was always shame, which lingered for a lifetime. In Orbis Sensualium Pictus (1658) he also advocated that learning should involve a graduai move from thé concrète to thé abstract, with thé aid of pictures displayed on thé walls of school rooms, an idea he had probably corne across in Campanella's Città del Sole. It was thèse ideas which saved Comenius' réputation in thé eighteenth century : Pierre Bayle had described him as a charlatan, but Herder was ready to entertain a more benevolent opinion of his worth as an educator. The stage-by-stage éducation of thé moi idéal outlined in Rousseau's Emile is an élaboration of thé Pansophist vision. But it was perhaps in puritan England, after thé Civil War, that Comenius' ideas bore most fruit : Hartiib and Dury and a host of matter-of-fact followers of Bacon came to believe that it would be sinful not to exploit God's bounty : organisation, experiment and enquiry would demonstrate that God had given thé world to man as a garden. The historian Hugh Trevor-Roper even believed that thé group which congregated around Comenius in 1641 provided thé ideology for thé révolution that eventually unseated King Charles I.

Catholic rébellion in Ireland dashed Comenius' plans of staying in England and developing his ideas. He left London, dedicating his Via Lucis to friends and patrons. During thé dark years of thé English Civil War, thèse men nourished dreams of sanctuaries of learning in which they themselves would restore thé world to its pristine state as originally ordained by God ; thé Royal Society, thé first body of its kind, was established in 1662. Comenius' book of twenty years before had described it

ail, in some détail : thé « assembly of light », a world organization of spiritual workers from ail nations would safeguard thé wisdom acquired by reason and révélation and strive, out of London, to spread a uniform System of éducation throughout thé world. Not only did Comenius anticipate a « way of light » long before thé Enlightenment proper ; he provided a draft version for Kant's world state in Perpétuai Peace as well as thé blue-print for a world senate, or international peace court, with jurisdiction over individual States and thé task of maintaining law and order under a législation thé articles of which derived from natural law and thé laws of God. UNESCO formally acknowledged thé influence of his ideas at its général conférence in New Delhi in 1956.

In Comenius' System, teacher and pupil lovingly recreate thé process involved in any original discovery : it is essentially a master-apprentice relationship, artisanal and object-bound, It is one that fascinated that other citizen of Pansophia, Gottfried Wilhelm Leibniz, who, in his attempts to understand thé art and process of invention itself, tried to persuade scientists to record, step by step, how they had chanced on a new discovery. What appears a thoroughly utilitarian notion was, for Leibniz an imitation, at an infinitésimal remove, of God's act in creating thé world. God was thé rule of rules. Nature worked those rules, and so too did art, « which is natures Ape ». Thèse were what Comenius called « Ideas » : nothing immediately recognisable to a Platonist, but perhaps what Goethe, a late orphan of Pansophism, insisted to his friend Schiller, thé good disciple of Kant, as they wan-dered together more than a century later through thé tree-lined avenues of Jena, were ideas « he could see with his very eyes » (Amchauliches Denken). Kant had, of course, absolutely denied that human intelligence, lost among thé phenomena, could « see ideas », yet Goethe refused to yield ground. Ail knowledge which could not be assimilated into thé interplay of sensé and reason, imagination and critical intelligence was, to his mind, worthless : this was thé basis of his lifelong struggle against Newton's mechanics. Comenius, with his conviction that every man was a microcosm in which thé whole of science was arranged in pansophic adoration of thé original Création, would hardly hâve thought otherwise.

The language

When Leibniz died in 1716, buried at Hanover outside thé good office of thé church « like a highwayman », thé dream of a Christian Pansophia which had occupied some of thé best minds in Europe for more than a century died with him. Born in Leipzig in 1646, two years before thé end of thé Thirty Years' War, this brilliant intellect grew up in a Europe that was in its worst disarray since thé Carolingian era..Political disunity was paralle-led by fierce theological squabbling and infighting ; Holland and England had become furious hives of scep-tics. Leibniz, who left Leipzig without a degree, spent his life travelling. He was a philosopher in search of a prince, and he found enough patrons to amass a sizeable pension. In Leibniz, thé philosopher, mathematician, diplomat, jurist, theologian, historian and visionary are united. He was a man of prodigious learning, who rarely managed to complète a manuscript, such was thé pressure of his ideas : one book he did complète, The Monadology, was offered to Prince Eugène of Savoy, thé conqueror of thé Turks who had stood so recently at thé gâtes of Vienna. The last forty years of his life were spent as ducal librarian in Hanover.

At thé heart of Leibniz's thinking stood his plan for thé advancement of thé arts and sciences, a religious duty for thé ultimate glory of God. This would require men to accept a common language, for reasoning would be a form of calculating. Error could thus be immediately detected, and extirpated. Like Comenius, he was concerned that words should be intimately cognate with thé ideas they expressed : such a lingua characteristica would dépend on thé formai récognition of thé major concepts of intellectual vocabulary, and définitions of « ail thé passions, virtues, vices, and human actions, insofar as they are necessary. » Metaphor was thé ungo-vernable part of natural languages : eliminate figuration, and words might become tools. Leibniz was able to devise a logical number system using prime numbers to represent simple ideas and forming more complex ones as thé product : if thé number 2 represented animal and 3 represented reasonable than « man » could be expres-

sed by thé combination of both, i,e. 6. The suite of prime numbers being infinité, language would be able to house new simple concepts as knowledge grew. Leibniz devo-ted much time to reducing ail human ideas to their com-ponent parts, and devising a numerological classification that expressed not only thé relationships between things, but their very characteristics ; what failed him was thé rational grammar.

Leibniz, too, believed it was thé first duty of every tea-cher to détermine thé inclination and talent of his indivi-dual students. An a priori language would improve thé lucidity of thé mind like a set of spectacles. In practice, this meant sacrificing Latin, an already existing universal language, for thé vernaculars that spoke more readily to men's hearts. His scheme, Leibniz insisted, was not uto-pian ; it was providential. Future patrons would contribu-te to thé scheme, which in some respects resembles an early capitalist venture, in anticipation of future blessed-ness. As someone who wills thé good whereyer possible, thé pious person is a représentative of perfect charity, charity being « a universal benevolence, and benevolen-ce thé habit of loving or esteeming ». Ardour ought to be « an enlightened love », not thé heady flush of enthu-siasm. Not was Leibniz a quietist : thé enlightened were not to lose themselves in God, but rather to seek to be citizens ofthat commonwealth over which God is a sove-reign presiding in unfailing justice. His idea of « slum-bering monads », which Kant found inexpressibly comic (and Kant didn't find that many things amusing), still held thé hope that men might « wake up ». It was, like much else in Leibniz, a humanitarian hope.

Leibniz thought science would be thé saving of Europe. Since thé hope came from Leibniz, thé message was taken seriously. One of his gréât insights was his récognition, even though he thought monarchy thé best form of government (he had been an early adulator of Louis XIV), that science required effective organisation : it was ail very well to hâve an individuel genius like Newton, but thé diversification of knowledge without System threatened to topple thé entire enterprise. With a System for improvement of humankind, knowledge could diversify to ail levels of society. In this, he was far closer to thé spirit of thé Moravian Brothers than that of thé scientific élite Bacon planned for his Salomon's House ; Leibniz anticipated thé democratization of science. In this, he is a true precursor of Condorcet and Saint-Simon. Ail men, irrespective of station, were wor-thy contributors to thé progress of connaissances solides et utiles, though a spécial responsibility fell upon thé shoul-ders of thé elect. Leibniz called himself thé « Solicitor Général of thé public good ». Exchange of learning was of thé essence : thé scientist and thé artisan ought to mingle, for theory was in no wise superior to practice. Ail of human life was a potential théâtre of investigation, and Leibniz was prepared to liberate work from its ancient Biblical (and Greek) curse : his utopia of happy artisans is not so far from Marx's -a prospect which is set out in thé very first Lutheran utopia, Andreae's Christianopolis, published in Strasburg in 1619.

Though it may appear a dedication to thé utile, Leibniz's science was first and foremost a Gloria to God. Anyone who contributed his skills to thé common good, to thé alleviation of pain, to thé provision of abundance, was participating in thé Christian enterprise. Pansophia is therefore clearly a scientific extension of Luther's theo-logical révolution of a century beforehand. The love of suprême Reason helped men to bring their actions into accordance with thé Creator's will ; those actions they carried out would be those most conducive to thé fulfil-ment of God's plan for thé world. Any life of action ought to hâve a social mission. Life might ultimately be a vale of tears, but humans need not be broken by needs and hardship. What seemed historical setbacks or régressions would prove ultimately to hâve been necessary acts in thé best of ail possible worlds : so thought Pangloss. Leibniz was certain science would be thé conquering arm of thé new Christian polity. « It behoves anyone who loves God », he wrote in thé Confessio philosophi of 1675, « to be satisfied with thé past and to try to make thé future thé best possible world ». As thé expérimental method gradually established itself, it would destroy ail false pro-phets whose beliefs were not founded on universal rea-son or established by thé witness of thé sensés : this was, despite thé affinity for Comenius's own teachings, a

clear renunciation of thé millenarianism which had characterized thé earlier Pansophists : passionate religion was thé enemy, for it emptied men's minds of thé truths of rational theology. He even hoped to infiltrate China through thé offices of Peter thé Gréât, for thé saké of strengthening world unity.

Leibniz's optimism in his Theodicy was to become thé butt of thé Tintin-like character Voltaire sends out into thé world in Candide ; every utopia seems to catch this upward mood, while pessimism, a term first popularized by Schopenhauer, is anti-utopian : only Swift in his Gulliver's Travels ever dared to build a utopia on disgust. Leibniz's ideas, and his passion for utopia, lingered on in European thought, often only partially recognised : Lutheran Pansophists were to internalize Christ as thé Book of Conscience as a third way of understanding God's works, along with thé Book of Scripture and thé Book of Nature. Leibniz's présent was pregnant with thé future in ways he couldn't hâve anticipated : his was thé last instalment of thé old dream of Pansophia. Like ail utopians he was a gréât realist ; like ail utopians he didn't live to know it -for utopia, as Robert Musil wrote, is a direction not a goal. The Enlightenment which came in his wake was naturalistic, and thé science that Leibniz contributed to so greatly in thé form of his calculus and binary System transformed Europe beyond récognition. Once it was enlightened, Europe would be beyond rédemption.

Leibniz's ideas for a universal language, like so many others from Wilkins to Condorcet, had very little practical application, except perhaps in its best known instance thé Dewey library classification system. His binary sys-tem has had a différent career. Indeed, Leibniz was so taken with thé infinitely proliferative principle of différence between his positive i, which could represent any-thing, and o, indicating thé absence of this sign, that he had it struck for posterity on a médaillon he presented to his patron thé Duke of Brunswick, as an iconic image for thé Old Testament création ex nihilo. It is one of thé more curious chapters in thé history of ideas that Leibniz was prompted to this discovery by his réalisation that / Ching hexagrams could be reduced to an either/or. Three hundred years later, Leibniz's dream of a universal language has been stripped of its natural theology and put to work as a two-valued Boolean syntax of symbols in linear relation -a language of logic. By encoding ail alphabetical symbols, and by likewise transforming pictorial knowled-ge -« thé icons of ail visible things in thé world, to which, by appropriate means one could also reduce invisible things » as Comenius had written- into dots of information, thé entire world has entered thé realm of numbers. Cogitatio est computatio, as Hobbes had predicted : Descartes' extrême stringency had created thé cognitive basis on which Comenius' humane ideas of learning made easy and Leibniz's prescience could rest.

By thé time science emerged fully-fledged from thé head of knowledge (scientia) as a secular residue of Leibniz's prescience of God's purpose for thé world, utopia had taken possession of what it itself had been thé expression of : thé lust for conquest. Men had gained thé world ; God had vanished from thé globe, and what got talked up in combinatorial binary was thé signs of things rather than thé things themselves. Regarding which, Leibniz's ideas were to hâve one more afterlife, perhaps thé most significant of them ail. For Christians thé word was made flesh ; for Jews thé flesh became thé word. Where Gothic cathedrals were frozen structures in space, thé Talmud was a portable Jérusalem that wandered with thé Jews through time ; and Leibniz is known to hâve been fascinated by thé occult Jewish tradition. The Talmud was a virtual city, bound together by cross-refe-rences : thé parallel with hypertext is obvious. Whether thé work of memory that sustained thé Talmud can survive in a cognitively volatile System that connects men so intimately to machines is another question. For anyone in thé seventeenth century thé term « thinking machine » would hâve been a fiât contradiction. But it is yet another reminderthat, afterthe rupture announced by Descartes, ontological status can no longer be fixed, and that what for a former âge was dizzy analogy has acquired a stran-ge and sometimes threatening momentum in ours. Nothing is what it seems to be.

bibliographie

Loïc Chalmel Le Pasteur Oberlin, PU F,1995

FE & FP Manuel Utopian Thinking in thé Western World, Basil Blackwell, 1979

Andrew Large The Artificial Language Movement, Basil Blackwell, 1985

Joroslav Pének Comenius, Teacher of Nations, Orbis, 1991

Voltaire Candide or Optimism, Penguin 1947

Renée Bouveresse Leibniz, PU F, 1999 Alison P. Coudret et al. Leibniz, Mysticism and Religion, Kluwer, 1998

Robert Merrihew Adams Leibniz Determinist, Theist, Idealist, Oxford, 1994

Conférence

Anne-Marie Drouin Hans

Université de Bourgogne

Éduquer en Utopie, en deçà et au-delà : une épistémologie de l'imaginaire

Anne-Marie Drouin-Hans Université de Bourgogne

Se référer à l'utopie, c'est manifester une insatisfaction à l'égard de la réalité. C'est la rêver meilleure, ou en faire le projet.

Voulant convaincre de la supériorité de la Société harmonienne qu'il s'ingéniait à prévoir et à appeler de ses vœux, en rupture avec la Société civilisée, Charles Fourier stigmatisait les revers éducatifs, réels ou supposés, de quelques grands philosophes et pédagogues, depuis « l'affront essuyé par Sénèque, instituteur de Néron », jusqu'aux insuccès de Condillac et Rousseau, « dont le premier ne forma qu'un crétin politique[1], et le second n'osa pas essayer l'éducation de ses propres enfants »[2].

Un discours tel que celui de Fourier se veut prospectif et source directe de transformations souhaitées. D'autres utopistes, restant en cela dans la lignée de Thomas More, ont choisi la forme romanesque pour élaborer leurs solutions de rechange. Ces fictions se présentent comme des histoires réelles, feignant de décrire une réalité déjà existante. C'est à ces concentrés d'imaginaire pseudo réalistes que je vais ici m'intéresser[3].

Deux types de raisons appuient le choix de cette démarche : l'intérêt de ne pas séparer le concept d'utopie de son origine, et la rencontre nécessaire de l'utopie et de l'éducation.

i) Prendre au sérieux les utopies, c'est en quelque sorte redonner de la chair à un mot qui au cours des siècles - depuis sa création en 1516 par Thomas More- a vécu ce destin étonnant d'avoir un tel succès qu'il a fini par éclater[4] en des sens apparemment contradictoires : idéal désirable (puisque eu-topos=lieu heureux), mais impossible à réaliser (puisque ou-topos-lieu de nulle part), tantôt redouté comme illusoire et menant à des impasses, tantôt conçu comme source vive de la pensée. On reconnaît dans ce dernier cas la position de Karl Mannheim lorsqu'il oppose l'idéologie, cause d'immobilisme, à l'utopie dynamisante[5].

Michèle Le Doeuff fait remarquer.que l’extension du mot et sa compréhension varient ensemble, et non en sens inverse, ce qui la fait hésiter à accorder à l'utopie le statut de concept[6]. Ernst Bloch en revanche, dans son Principe Espérance, lui accorde ce statut, mais il distingue un « sens étriqué », celui de « fabulation insensée procédant d'affect, élucubrations abstraites et gratuites », et un sens « défendable », de « rêve vers l'avant », d'anticipation « centralement préoccupé du monde »[7]. C'est pourquoi il refuse de « réduire l'utopie à la définition qu'en a donnée Thomas More », car, dit-il cela équivaudrait « à ramener tout le phénomène de l'électricité à l'ambre jaune qui lui donna son nom, d'origine grecque [to électron], et en révéla l'existence »[8]. On peut répondre que Thomas More n'a jamais donné de définition de l'utopie, non plus que les autres auteurs d'utopies. Mais leurs œuvres ont généré de multiples jeux conceptuels, que Raymond Ruyer a qualifié de « mode de pensée utopique », où l'on voit se confronter le possible, le réel, le souhaitable, le parfait avec ses dérives infernales, le virtuel..., l'ensemble offrant de quoi construire de véritables « expériences de pensée »[9].

Dépasser la distinction entre un « sens étriqué » et un « sens défendable », en montrant comment les utopies-romans sont loin d'être de pures constructions gratuites, mais aussi une aide à penser le réel, telle est l'orientation que je propose.

Quant à la rencontre entre éducation et utopie, elle est chargée d'histoire et aussi ancienne que l'utopie elle-même : l'éducation est une des composantes essentielles des utopies, qui veulent créer un homme nouveau, ce qui amène parfois à penser que toute utopie est d'emblée éducative. Et symétriquement l'éducation est

une démarche prospective, qui demande que l'on croie à un projet dont on ne tient pas tous les éléments, qui est un travail sur du virtuel (l'adulte que sera l'enfant que l'on a devant soi), et qui induit à rêver d'un avenir meilleur.

Les utopies, des lieux pensés

Les utopies s'honorent d'une organisation harmonieuse et d'une éducation réussie. Faut-il y voir une source d'inspiration pour l'éducation réelle, et aller au-delà de l'imaginaire pour construire, un réel rénové, mais avec le sentiment de ne jamais aussi bien y arriver ? Ou d'emblée penser que ces « lieux heureux » sont vraiment « de nulle part » et pour cela les renier ? Dans les deux cas, ce serait restreindre l'utopie à son sens trivial et minimal d'idéal désirable et impossible à réaliser.

Faut-il tourner autrement son regard, et lire les utopies comme des témoignages s'inscrivant en réaction ou en écho à des situations historiques particulières, situées en deçà des textes romanesques ? C'est ainsi qu'on expliquerait comment William Morris dans ses News from Nowhere, peut, à la fin du XIXème siècle, oser supprimer l'école, alors que dans les utopies antérieures au contraire le progrès se marquait par une implication importante de l'Etat dans les institutions éducatives. On peut comprendre aussi comment Skinner, le psychologue, peut au XXème siècle construire une utopie, Walden Two, fondée sur un conditionnement doux et accepté[10]. On prend également la mesure de l'audace de Thomas More qui au XVIème siècle réduit la journée de travail à six heures, en n'admettant aucun oisif[11]. Mais ne voir dans les utopies que les indicateurs des idéologies ou des situations historiques serait en manquer la richesse.

Une troisième approche consiste à se centrer sur l'imaginaire lui-même, le prendre pour ce qu'il est : une construction intellectuelle, ayant sa logique interne, et produisant certains effets de pensée qui peuvent stimuler la compréhension de situations concrètes et de projets d'action. Le contraste des utopies avec le réel ne les transforme alors ni en modèles à imiter, ni en contre-modèles, ni en simples auxiliaires d'une étude historique : il aiguise la pensée et ouvre des perspectives sur les relations entre l'imaginaire et la réalité.

On n'est pas dupe, lorsqu'on lit une utopie, du caractère totalement fictif de ce qui nous est présenté. Mais toute fiction se donne pour objectif de se faire passer ludiquement comme vrai. En cela les expériences de pensée que sont les utopies, et nous incitent, à lire la réalité à travers les horizons auxquels elles se sont plu à rêver. Une attention aux détails de ces éducations imaginées, un examen des problèmes posés en matière de pédagogie, une mise en évidence des questions éludées, une évaluation des solutions proposées, tout cela permet de voir la logique interne des utopies, et de mettre en relief ce qui résiste à l'imagination elle-même.

La place de l'éducation

Si la place de l'éducation est structurellement essentielle pour les cités rêvées, cela ne se traduit pas toujours par de longs développements dans les textes qui les décrivent.

Ainsi dans le texte fondateur du genre utopie (1516), Thomas More consacre assez peu de place à l'éducation en tant que telle. Ce qui la concerne est disséminé dans l'ensemble du récit, à propos des métiers, de l'emploi du temps, de la vie sociale... Mais elle est constamment présente, et posée comme l'un des rouages de la société, sans qu'on en sache beaucoup sur les méthodes et l'organisation des apprentissages, si ce n'est qu'il est prévu à la fois une formation théorique et pratique, et que l'Etat est impliqué dans les écoles.

On a un peu plus de détails chez Campanella, qui dans sa Cité du Soleil (1603/1623) se plaît à énumérer les connaissances jugées nécessaires, et laisse transparaître quelques principes de méthodes.

D'autres utopies font un descriptif des structures éducatives qui prennent l'allure de véritables projets, et où sont exposés des détails qui miment la précision de la réalité. La première utopie française, Le Royaume d'Antagil (1616), d'un auteur anonyme, est de celles-là. On y trouve une description minutieuse des bâtiments de l'Académie qui reçoit les élèves, avec les dimensions et les formes au point qu'on pourrait en faire le plan, et

on a des indications assez précises sur les programmes d'études.

Dans L'lcarie de Cabet (1840/1842), plus riche encore sur les méthodes, le cursus scolaire et les contenus de savoir, un chapitre entier est consacré à l'éducation, qui est en outre évoquée dans d'autres chapitres.

La Nouvelle Atlantide de Francis Bacon (1627) expose davantage un programme de recherche qu'un cursus d'apprentissage, mais avec une grande minutie de détails dans les contenus comme dans les méthodes de recherche.

L'importance de l'éducation et des réflexions sur le savoir n'est donc pas proportionnelle au nombre de pages qui lui sont consacrées, et les utopies elles-mêmes sont de tailles extrêmement variées[12]. Mais la portée de l'éducation y est constante.

Quels chemins pour l'imaginaire éducatif?

Lorsque l'imaginaire se donne libre cours, qu'invente-t-il en matière d'éducation et de pédagogie ? Quels problèmes prétend-il résoudre ?

Tout d'abord, l'éducation est source de bonheur collectif, impliquant immédiatement le bonheur individuel, et s'inscrit dans une conception où l'harmonie est générale : entre l'individu et la société, entre les besoins matériels et les orientations ou les goûts de chacun, entre les objectifs et l'efficacité des méthodes. De là découlent quelques constantes, avec des nuances, et que l'on peut rassembler en trois points : l'affirmation de la facilité, l'affirmation de la motivation et du plaisir, l'affirmation de l'efficacité raisonnée.

L'affirmation de la facilité

Les utopies insistent le plus souvent sur la facilité, et la rapidité avec lesquelles se font les apprentissages.

Chez Thomas More, les Utopiens sont « doués d'une aptitude remarquable pour les arts et les inventions utiles au bien-être »[13] et l'étude intellectuelle est un plaisir partagé : ils peuvent assister tous les jours à des cours publics, grâce auxquels ils s'élèvent l'esprit et prennent du plaisir tout à la fois. L'éducation morale se fait par la seule pression sociale. Tout est organisé pour que le vice ne soit pas désirable : l'argent n'existe pas et les utopiens sont indifférents aux richesses et au luxe ; les relations entre générations et le respect dû aux vieillards est encouragé par les dispositions matérielles des tables au moment des repas ; tout est transparence et nul n'a intérêt à faire le mal.

Les Solariens de Campanella ont eux aussi de grandes facilités à apprendre malgré le caractère encyclopédique de l'éducation : l'ensemble des savoirs, peint sur les enceintes circulaires qui entourent la ville, est constamment offert à leur regard et rend les difficultés inexistantes. Le rythme est progressif et rapide : « Quand ils ont atteint trois ans les enfants apprennent la langue et les lettres sur les murs », tout en jouant et courant. A sept ans ils suivent des leçons d'histoire naturelle. « La même leçon est donnée par quatre lecteurs et en quatre heures, les quatre groupes en ont fini »[14], « A dix ans, ils commencent les mathématiques, la médecine et autres sciences... »15. La rapidité d'acquisition est vue comme le résultat d'une excellente organisation.

« Dans notre cité, dit l'un des personnages, l'on apprend les sciences avec une telle aisance que, comme tu le vois, l'on en sait plus en une année que chez vous en dix ou quinze, preuve en soit les enfants que tu as sous les yeux »[16].

Associée à cette facilité, la précocité est un autre signe d'efficacité, Gabriel de Foigny l'affirme à propos des Australiens découverts par son héros Jacques Sadeur : ils parlent à huit mois, marchent à un an, apprennent à lire dès qu'ils sont sevrés ; ils commencent à raisonner à trois ans. Il faut dire que Foigny imagine une langue particulière qui rend les Australiens singulièrement performants, puisque l'avantage de leur façon de parler est « qu'on devient philosophe en apprenant les premiers mots qu'on prononce »[17]. En outre la nature des Australiens est quelque peu différente des hommes ordinaires, et on a ici l'exemple d'une utopie qui joue aussi sur le fantastique : les Australiens sont hermaphrodites, et les enfants sont faciles à élever par les mères. L'une des raisons de cette facilité tient à un détail trivial que livre Foigny : ils rejettent très peu d'excréments. Si la précocité est vue comme une qualité, elle

s'accompagne d'une grande longévité de l'éducation qui ne s'achève qu'à trente-cinq ans[18].

C'est d'ailleurs une constante dans les utopies que de valoriser une sorte d'éducation prolongée et permanente. Les cours du matin de l'Utopie de More, le spectacle quotidien du savoir chez Campanella, les cours offerts à tous dans l'Icarie de Cabet en sont quelques expressions[19].

L'affirmation de la motivation et du plaisir

Le plaisir d'apprendre est une dimension importante de l'éducation, qu'il s'agisse de l'éducation des enfants, ou de celle, continue, des adultes.

Les cours du matin en Utopie ne sont pas obligatoires, mais massivement fréquentés. Ils n'ont d'autre fonction que de rendre les Utopiens plus cultivés, et non de leur fournir une promotion sociale. Chez Thomas More, le plaisir est d'emblée présent dans l'acquisition des savoirs. Il n'est point besoin d'imaginer un bénéfice matériel, ni des détours subtils : la motivation est contenue dans l'exercice intellectuel lui-même, comme dans les tâches manuelles qui sont également valorisées.

Chez Campanella le plaisir se manifeste de façon ludique et dynamique, associé à un extrême appétit de savoir qui transparaît dans l'énumération de toutes les sciences apprises, et de tous les domaines intellectuels et techniques valorisés dans la Cité du Soleil.

La plupart des utopies insistent sur l'enthousiasme qu'il y a à apprendre, ou font tout pour le susciter. Cabet en particulier montre qu'en Icarie c'est la tendresse des maîtres et des parents qui en est le vecteur :

« Cet apprentissage est un plaisir dont l'enfant est tellement avide que c'est lui qui désire la leçon ; et l'on est si habile à échauffer son ardeur qu'il faut ensuite le retenir »[20].

L'affirmation de l'efficacité raisonnée

La conviction de s'y prendre d'une façon rigoureuse, supérieure à tout ce qui se pratique ailleurs, amène les utopies à se définir comme des modèles d'efficacité. Les échecs éventuels sont réinterprétés à la lumière de la réussite générale.

Les goûts de chacun, leurs aptitudes, et les besoins de la société sont en parfaite harmonie dans l'Utopie de Thomas More, L'erreur d'orientation n'existe pas, ou très brièvement, pour d'autant mieux souligner que chacun est à sa juste place. L'attention au rythme des âges et le choix judicieux de la progression des apprentissages est un des moyens proclamés efficaces, comme on le voit chez Campanella, ou de façon très détaillée dans le Royaume d'Antagil où les enseignements intellectuels côtoient les enseignements artistiques, techniques et physiques, avec pour finalité la formation de l'élite gouvernante[21].

Cabet, outre qu'il donne le détail des contenus d'enseignement, s'efforce d'en justifier les méthodes. La petite enfance est un temps reconnu comme déjà important pour l'éveil de l'intelligence avant même que le langage soit maîtrisé. L'éducation est « domestique » jusqu'à cinq ans, âge auquel commence l'éducation commune, jusqu'à dix-sept ou dix-huit ans, combinée avec l'éducation domestique. A la suite de quoi débute l'éducation professionnelle, sans que l'éducation générale ne cesse pour autant, puisque non seulement elle est obligatoire jusqu'à vingt et un ans, mais elle est possible au-delà, sous forme de cours organisés par l'Etat. La culture pour le plaisir et la formation professionnelle se complètent donc harmonieusement.

Au total, on a dans les utopies une éducation plaisante et facile, où il n'est pas question d'examens, parfaitement adaptée, et qui construit des individus heureux et utiles à la société. Dans ses résultats et ses principes pédagogiques, la pensée utopienne a une saveur novatrice, au sens où elle avance des méthodes qui réussissent, en contraste avec les difficultés réelles.

C'est pourquoi il est fréquent de mettre dans une même famille de pensée les utopies et les pédagogies nouvelles, comme si les utopies étaient des pédagogies nouvelles rêvées, et les pédagogies nouvelles des utopies en acte. On connaît la réflexion critique de Durkheim assimilant utopie et pédagogies nouvelles :

« La pédagogie n'a été trop souvent qu'une littérature utopique. Nous plaindrions des enfants auxquels on appliquerait rigoureusement la méthode de Rousseau ou celle de Pestalozzi »[22].

Si l'on peut comprendre par quel mécanisme les pédagogies nouvelles ont pu être qualifiées d'utopiques, on peut s'interroger symétriquement sur les utopies elles-mêmes : sont-elles vraiment novatrices ?

Quelle innovation dans les utopies ?

Le nouveau est une valeur très ancienne[23]. Il a pu prendre des formes variées. Mais malgré des nuances et des expressions historiques différentes, les pédagogies dites « nouvelles » se rassemblent autour de quelques principes : i) la pédagogie doit être active, c'est-à-dire rendre l'élève auteur de son apprentissage, ce qui suppose le droit à l'erreur ; 2) la pédagogie doit faire de l'éducation une source de plaisir, peut passer par le jeu, mais surtout subvertit la frontière entre travail et jeu, voulant rendre le travail plaisant comme un jeu, et le jeu, productif comme le travail ; 3) la pédagogie doit rendre l'éducation libératrice, ce qui peut se traduire par l'explicitation des moyens et des fins, la compréhension authentique de ce qui est appris ; 4) il ne faut privilégier ni l'esprit, ni le seul travail intellectuel, mais le corps mérite aussi d'être éduqué, et les activités manuelles sont aussi nobles que les activités intellectuelles ; 5) l'éducation doit être en harmonie avec la nature. C'est à l'aune de ces principes que l'on peut alors s'intéresser aux conceptions utopiennes et voir en quoi elles entrent ou non dans le même univers idéologique. On devrait en effet s'attendre à ce que des pensées affirmant leur réussite dans la construction du bonheur, de la morale, et des savoirs se retrouvent dans la même mouvance que les courants novateurs, dont les objectifs sont précisément ceux-là, et que même, elles aillent plus loin et aient plus d'audace innovante.

Une pédagogie active ?

Dans les utopies, la mise en œuvre d'activités pour les apprentissages n'est pas inexistante, mais elle est loin d'être le modèle dominant. La pure contemplation des connaissances, le spectacle du savoir, ainsi que l'assistance à des cours, y tiennent une large place.

Ainsi, les Utopiens de Thomas More doivent tous être formés au métier agricole, que chacun se doit d'exercer un temps dans sa vie. Pour la formation pratique il est prévu de conduire les élèves dans les campagnes « en promenades récréatives », Et « là ils voient travailler, ils travaillent eux-mêmes »[24]. Quant à la formation théorique elle se fait dans les écoles de l'Etat mais on ne sait rien sur son déroulement.

La Cité du Soleil offre un autre exemple de cette prise en compte de la pratique : les enfants « vont s'initier aux travaux des champs et à la pâture des bêtes »«[25]... Mais quand il est question de la transmission des connaissances intellectuelles, le modèle proposé est la leçon que l'on écoute, et l'activité se réduit à la « dispute » (dispu-tatio) et à l'« émulation intellectuelle ». La motivation est fondée sur une certaine forme de compétition, plutôt que sur le plaisir direct d'un rapport délectable au savoir que suggère l'idée de méthode active. Et le spectacle du savoir peint sur les murs sous-entend que la vue suffit, par imprégnation, passive, à instruire.

Chez Cabet, les choix pédagogiques sont savamment justifiés, comme résultats des recherches effectuées depuis la fondation d'Icarie[26]. Mais ces inventions aboutissent davantage à une sorte de programmation des apprentissages, qu'à une pédagogie qui laisserait place à l'activité inventive. Il est question d'« exercices de gymnastique soigneusement déterminés par la loi, pour développer et perfectionner tous les organes », au point que Cabet précise avec satisfaction que « toutes les promenades des écoliers sont presque des promenades militaires »[27]. Lorsque les écoliers rentrent chez eux, « ils distribuent leur temps de la soirée entre la promenade, les jeux, la conversation et l'étude ». Cette énumération qui laisse entrevoir une certaine souplesse est d'emblée recentrée par cette précision : « mais tout est calculé et combiné de manière que c'est toujours de l'éducation »[28]. Outre la lecture et l'écriture, le dessin et la musique sont une part importante des apprentissages, mais ce sur quoi insiste Cabet est plus la dextérité à laquelle parviennent les Icariens, que sur leur créativité.

La place du jeu

Pourtant, en Icarie, « le mélange de l'étude et des jeux » est avancé comme ce qui permet à l'éducation

d'atteindre son but, c'est-à-dire d'apprendre « le plus possible » en rendant « chaque étude facile, rapide et agréable »[29]. Mais le grand principe que « chaque enseignement doit être un jeu et chaque jeu un enseignement »[30] retire quelque peu au jeu sa spontanéité et ses potentialités créatives. C'est plus le jeu comme motivation qui est sollicité, que le jeu qui dans sa structure même serait conçu comme formateur, à la façon dont Claparède en développera le principe fonctionnel quelques décennies plus tard. Donc même Cabet, qu'on pourrait dire « le plus pédagogue des utopistes » reste en deçà d'une véritable utilisation du jeu à des fins éducatives.

En revanche, et c'est vrai dans toutes les utopies, l'insistance sur la facilité et le plaisir, qui ont déjà été remarqués, reste massivement présente. En fait le travail en lui-même est plaisant. La motivation est assurée. L'intelligence et les capacités d'apprentissage sont posées comme toujours suffisantes, même lorsque certains envisagent quelques inégalités parmi les élèves en ce domaine. Dans les utopies on apprend pour le plaisir, ou pour trouver sa juste place au sein de la société, son rôle le mieux adapté en fonction des aptitudes que l'on a pu manifester, ou des goûts que l'on a pu développer. L'un des points forts des utopies est sans doute que le travail est un plaisir et que les frontières entre le travail et le jeu sont en voie de subversion,

Une éducation libératrice ?

Il va de soi dans les utopies que suivre la voie tracée par l'Etat ne peut qu'être bénéfique : le débat n'existe pas, la solution est nécessairement bonne, la liberté n'a pas à se manifester à ce niveau.

En revanche, il arrive que la pédagogie elle-même s'attache à défendre la liberté et le choix des élèves. On trouve ainsi cette remarque dans L'île des Hermaphrodites, de Thomas Artus (1724) :

« Nous ordonnons aussi que les enfants des nôtres soient nourris [c'est-à-dire éduqués] en toute liberté sans les forcer ni contraindre pour quoi que ce soit, ni même les châtier si ce n'est en ce qu'ils pourraient faillir à l'entregent ou à avoir bonne grâce ; on leur apprendra aussi dès leur plus tendre jeunesse, les termes de la volupté, et fréquenteront le plus communément ceux qui les y peuvent instruire »[31]. La liberté, l'absence de punition prônée comme méthode, l'instruction au plaisir, telles sont les conditions réservées aux Hermaphrodites[32]... Mais que la punition soit envisagée seulement en cas de manque d'entregent, c'est-à-dire de manque d'adresse dans les relations sociales, rappelle comment les utopies sont aussi faites de relations sociales obligées.

La volonté de développer une éducation libératrice peut aussi s'exprimer par le souci d'un apprentissage intelligent et approfondi, parfaitement compris par les élèves. Le Mercier de la Rivière en est un exemple lors qu'il évoque les exigences des Féliciens en matière d'éducation morale : il ne faut pas se contenter d'enseigner les règles de la morale, mais faire comprendre la raison des choses et considérer les élèves comme des êtres intelligents[33].

Une attention aux activités corporelles et manuelles ?

Dans la plupart des utopies, est proclamée l'égalité des tâches manuelles et intellectuelles, et valorisée l'éducation du corps. Mais au détour d'une remarque, ici ou là, on voit se réinsinuer une hiérarchie où les tâches intellectuelles reprennent l'avantage.

Le premier exemple se trouve dans l'Utopie de More. Alors que tout le monde doit travailler et produire les subsistances nécessaires à la Cité, certains sont néanmoins exemptés. Il s'agit des syphograntes[34], qui représentent le premier niveau de responsabilité politique - mais qui, pour montrer l'exemple, renoncent à ce privilège- ainsi que les jeunes gens destinés aux sciences et aux lettres sur recommandation des prêtres et d'après les suffrages secrets des syphograntes, ou encore les ouvriers ayant mis à profit leur loisir pour acquérir une instruction suffisante. Les termes employés sont éloquents : si l'un de ces jeunes gens déçoit les espérances publiques, il est « renvoyé [retruditur] dans la classe des ouvriers », et si un ouvrier a su s'instruire, « on l'élève [provehatur] à la classe des lettrés »[35]. Et malgré l'égalité déclarée, c'est parmi les lettrés que l'on choisit les ambassadeurs, les prêtres, et les tranibores (c'est-à-dire

le niveau de responsabilité politique supérieur à celui des syphograntes)[36] ainsi que le Prince[37].

On a une ambiguïté du même genre chez lès Solariens, D'un côté les travaux agricoles et techniques sont valorisés, et le narrateur affirme que les Solariens « se rient de nos préjugés qui nous font déclarer ignobles les artisans et appeler nobles les hommes qui n'ont pas de métier »[38] Pourtant, quelques pages plus loin, Campanella fait dire tranquillement à son personnage : « Les enfants peu doués sont envoyés à la campagne, et s'ils y réussissent bien, on les fait revenir en ville »[39]. Sans compter le paradoxe du raisonnement (bien réussir à la campagne vaut d'être ramené en ville !), on voit comme chez More le travail manuel associé à l'idée d'inadaptation intellectuelle, ou à celle de régression, et le travail intellectuel associé à l'idée d'élévation.

Le même scénario est présenté chez les Sévarambes de Veiras : lorsque des enfants ont « un génie extraordinaire », et qu'ils sont « propres aux belles sciences et aux arts libéraux [..,] on les exempte des travaux du corps pour les employer à ceux de l'esprit »[40].

En Icarie, l'égale valorisation des travaux manuels et intellectuels semble plus cohérente avec les choix pratiques et l'organisation sociale. Les jeux physiques qui développent la grâce, l'adresse, la force et la santé sont strictement mis en œuvre, et les éléments d'agriculture, de mécanique et d'industrie font partie intégrante de l'éducation générale des Icariens, et sont inclus dans l'ensemble de l'éducation intellectuelle[41]. Ainsi dans les métiers manuels la formation intellectuelle est partie prenante, ce qui annule toute inégalité. Par exemple, l'agriculteur doit connaître toutes les espèces de métaux, de pierres, de terres, de production végétale, tous les instruments, il doit ne rien ignorer sur les saisons et la météorologie, sur les animaux utiles et nuisibles. Il doit connaître en outre les industries tirées des produits qu'il récolte. Instruit de ce qui se trouve en amont et en aval, il peut donc situer son travail dans l'ensemble des rouages de l'économie. La reconnaissance sociale de ce métier est confirmée par le choix fréquent qu'en font les enfants de laboureurs qui pourtant ont la possibilité de faire un autre choix[42].

Une éducation en rapport direct avec la nature ?

La nature n'a pas une place prééminente dans les utopies, et est souvent présentée comme menaçante si elle n'est pas maîtrisée. Les jardins sont riants, mais les forêts effrayantes.

Dans le même esprit, l'étude de la nature passe souvent par la médiation de l'artifice. Ainsi, la cosmographie, dans le Royaume d'Antagil, n'est pas apprise à travers l'observation des étoiles, mais à l'aide de « toutes sortes de mappemondes suspendues »[43]. De même, le contact direct avec les plantes et les animaux n'est que partiel dans la Cité du Soleil, et les sciences naturelles sont dessinées sur les murs.

En Icarie, si la pratique est valorisée, sous forme de séjours à la campagne ou dans les ateliers, le savoir passe aussi beaucoup par des médiations telles que les musées qui synthétisent les savoirs dans divers domaines : sciences-, religion, arts, etc. Et certains d'entre eux comportent des maquettes et des machines reconstituant les phénomènes naturels, ce qui confirme le rôle de l'artifice comme médiation nécessaire à la compréhension de la nature[44].

Un bilan mitigé

Au total, les utopies ne présentent pas vraiment des méthodes radicalement originales. Ou plutôt, lors qu'elles le font, c'est sur la base de conceptions très peu opératoires de l'apprentissage, voire même « traditionalistes » si l'on voulait employer une terme aussi sévère que Julien Freund dans Utopie et violence[45].

Des failles qui ne font pas rêver

Mais surtout on voit dans les utopies réapparaître des dysfonctionnements plus ou moins graves, qui dénaturent quelque peu les principes affichés : l'esclavage en Utopie, la préparation de la guerre un peu partout, la police des mœurs chez Campanella, la peine de mort...[46]

La proclamation d'égalité n'empêche pas de voir ressurgir des distinctions hiérarchisées, comme on l'a vu chez More, chez Campanella, chez Veiras....

L'Icarie de Cabet semble échapper à cette défaillance, et avoir trouvé le moyen de ne pas trahir ses principes,

en rendant le métier de cordonnier aussi désirable que celui de médecin, selon la formule de Dominique Desanti[47]. Pourtant des failles existent en Icarie, mais sur d'autres points de fragilité, qui précisément ne sont, aux yeux des Icariens, que des points forts de la réussite. Les valeurs inversées des utopies par rapport à la réalité, peuvent s'inverser encore par rapport aux idéaux qui voulaient la transcender. Ainsi, le souci de rationalisation rend la vie quelque peu étouffante. L'un des héros vantant l'organisation icarienne en matière d'éducation enfantine, s'exclame :

« Vous seriez émerveillé si vous voyiez avec quelle sollicitude les mères et tous ceux qui se trouvent autour d'elles, épient, examinent et dirigent les premiers sentiments et premières passions du jeune animal, pour arrêter les mauvaises inclinations à leur naissance et pour développer les bonnes qualités[48]. L'ensemble de la société est sous une surveillance constante, de la famille et de l'Etat censé pouvoir décider de ce qui est bien ou mal, intéressant ou non intéressant, et qui va jusqu'à brûler les livres médiocres ou dangereux -avec la précaution malgré tout de garder quelques exemplaires de chacun, dans les grandes bibliothèques nationales « afin de constater l'ignorance ou la folie du passé et les progrès du présent »-. Et lors qu'il est suggéré par les visiteurs effarés, que brûler les livres est un acte de tyrannie, Valmor, l'un des personnages icariens, répond tranquillement :

« Nous faisons en faveur de l'humanité ce que ses oppresseurs faisaient contre elle : nous avons fait du feu pour brûler les méchants livres, tandis que des brigands ou des fanatiques allumaient les bûchers pour brûler d'innocents hérétiques »[49].

Les utopies et l'art d'éluder les difficultés

Que ce soit par le recours au fantastique qui imagine une autre nature humaine, que ce soit par l'intermédiaire d'une harmonie globale de la société, ou que ce soit par l'invention d'une langue réputée plus simple et plus riche (chez More, chez les Sévarambes de Veiras, chez Foigny, chez Cabet...), les raisons de la facilité tiennent aux fantaisies inventives des auteurs. Chez Cabet, en particulier, par une sorte de ruse, le facile apprentissage de la langue vient de ce qu'elle est « parfaitement régulière », qu'elle s'écrit « absolument comme elle se prononce », n'a « aucune lettre équivoque ou inutile », de sorte que les Icariens peuvent proclamer avec satisfaction :

« Cette première grande opération de l'éducation qui jadis coûtait tant de larmes et de temps à l'enfant, et tant d'ennuis à l'instructeur, n'est plus aujourd'hui qu'un amusement de quelques mois pour l'enfant et sa mère »[50].

D'autres difficultés sont évacuées : d'emblée les utopies imaginent des hommes motivés et intelligents, tant par rapport à l'acquisition des connaissances et des compétences, qu'à la compréhension du bien fondé de la répartition des tâches. Et dans les utopies délibérément inégalitaires (Foigny et ses Australiens hermaphrodites, Rabelais et ses jeunes gens « biens nés » de l'Abbaye de Thélème[51], Le Royaume d'Antagil...), l'une des difficultés majeures des idéaux démocratiques de l'éducation est purement et simplement évacuée.

Ce qui perd les utopies est sans doute la trop grande liberté qu'elles ont de rendre les choses faciles. La facilité semble ne pas donner lieu à des prouesses inventives. La transmission du savoir se fait si bien et si vite qu'on n'envisage qu'à peine ses modalités, ou qu'on en affirme d'emblée l'efficacité.

Les conditions exceptionnelles rendent l'innovation moins nécessaire. Il semblerait qu'il faut se heurter aux difficultés pour innover, comme nous le montre, hors des utopies, la fonction de modèle qu'ont pu jouer les efforts pour éduquer les déficients, les enfants du peuple, ou les délinquants[52]. C'est dans le mouvement même du passage des difficultés vers la situation souhaitée, que peut surgir l'invention. Les utopies, elles, nous montrent un monde où le souhait s'est déjà réalisé.

Un espionnage conceptuel ?

Au vu de ce tableau un peu sinistre ou décevant des utopies, on peut alors se demander pourquoi leur accorder un quelconque intérêt ? Si elles ne sont ni un modèle, ni même une source de rêve dans lequel on ferait provision d'un principe espérance, et d'un optimisme militant,

comme le défendait Ernst Bloch[53], que faut-il en attendre ?
On pourrait répondre par une nouvelle question : les difficultés éludées, tout en soulignant certains choix, ne sont-elles pas justement un indice de ce que les utopies ont pointé les problèmes auxquels se heurte l'éducation réelle ?

Sur fond du souci de bonheur et de justice -mais, on l'a vu, avec des conceptions du bonheur et de la justice assez variées, et qui ne rejoignent pas nécessairement les nôtres- les utopies ont répondu aux questions que nous continuons à nous poser : comment donner envie d'apprendre, comment aiguiser les intelligences, comment rendre utiles à la société les plaisirs et l'épanouissement des individus, sur quelles bases répartir les tâches et les fonctions, quels savoirs cultiver.... ?

De sorte que lire les utopies sous l'angle de l'expérience de pensée, c'est faire une sorte d'espionnage conceptuel très instructif.

Les utopies comme provocation de la pensée : conclusion en trois points (ou trois « leçons »)

Une illusion auto-régulatrice

Dans l'un de ses romans, Une Utopie moderne (1905), Herbert George Wells imagine une société inégalitaire -se distinguant ainsi de l'idéal des démocraties modernes, comme le dit l'un des personnages-, mais tendant peu à peu à l'égalité par extinction-dés inaptes grâce à l'éducation, et préparant ainsi la paix mondiale[54].

Derrière ce tableau inquiétant, où l'élite prend le nom de Samouraïs, s'exprime l'espoir que l'éducation puisse transformer les êtres, et contribuer à l'évolution de la société. Une sorte de défi à l'impossible est lancé à travers l'imaginaire. Les utopies nous incitent à l'auto-illusion régulatrice : oser espérer l'impossible, en faisant semblant de croire que c'est possible, pour garder l'énergie d'entreprendre. Mais par le même mouvement, garder en tête que la quête de la perfection est aussi un chemin vers l'enfer.

Tel pourrait être le sens de l'énigmatique phrase finale de l'Utopie de Thomas More :

« Permulta esse in Utopiensum republica quae in nostris civitatibus optarim verius quam sperarim » « Il y a dans la République des utopiens un foule de choses que je souhaiterais voir établies dans nos cités : je le souhaite plutôt que je ne l'espère ». Optare, c'est souhaiter au sens de choisir, préférer, et sperare, c'est espérer, au sens de « s'attendre à », croire que cela peut se réaliser. L'utopie s'offre alors comme ce qui par certains aspects est séduisant et souhaitable, mais non réalisable, et qu'il vaut mieux sans doute ne pas voir réalisé... Souhaiter et se méfier de cet espoir...Première leçon.

Failles réelles sur fond de réussite pensée

Les obstacles auxquels peuvent se heurter les utopies ne sont pas les obstacles concrets et imprévus, tels que ceux qui bouleversent tout à coup nos vraies actions et nos pensées. Ce sont des obstacles, conçus par la pensée elle-même. Or, en pensée, les utopies peuvent surmonter ces obstacles, ou du moins considérer qu'elles y parviennent. C'est de l'extérieur de l'utopie que l'utopie peut être jugée imparfaite. De l'intérieur des utopies il n'y a ni échec ni faille.

En fait, ce qu'éludent les utopies, alors même qu'elles ne cessent d'affirmer leur réussite, est la question des valeurs et de l'éthique. La morale en utopie se réduit au code de bonne conduite, et à la régulation sociale. La question des inégalités, ou de la répartition des tâches, n'y est posée que du point de vue de l'harmonie globale. La réglementation des rythmes privés (y compris dans les rapports amoureux) n'est jamais ressentie comme étouffante. L'eugénisme doux -ou parfois violent- est accepté comme progrès pour l'humanité.

Il apparaît ainsi que c'est parce que nous avons des .exigences éthiques que nous ne réussissons pas notre éducation. On peut alors prendre conscience de la richesse de la réalité, qui suscite de telles interrogations. Deuxième leçon.

Aux frontières du réel et de l'imaginaire

Pourtant, l'imaginaire utopien peut et doit nous éveiller : sur son exemple, il est bon de savoir penser parfois sans se laisser impressionner par les impasses de la réalité, donc oser en quelque sorte la transcender.

Les utopies sont alors à utiliser de façon doublement décalée : i) en tant qu'expériences de pensée, elles n'ont pas à déterminer les fins, car les fins se posent et ne s'expérimentent pas, 2) en tant que constructions imaginaires, elles ne sont pas des modèles à imiter, mais des modélisations mimant des structures réelles.

Ce jeu révèle les effets pervers de la perfection et les utopies nous invitent à résister tant à leur séduction qu'à la frayeur qu'elles peuvent inspirer. Il s'agit de renoncer à la perfection en acte tout en la gardant comme idée régulatrice. Les utopies joueront alors parfaitement leur rôle de « lieux de nulle part » : elles demeurent des choses pensées, et la pensée n'a pas de lieu.

Retracer les frontières de l'imaginaire et de la réalité, telle serait la troisième leçon à tirer des utopies. Comme dans les pires fantasmes, les utopies ne sont dangereuses que si l'on croit, sans se soumettre aux exigences éthiques, pouvoir passer à l'acte.

notes et bibliographie

1 Condillac fut pendant quelques années (1758-1767) le précepteur du fils du Duc de Parme pour qui il rédigea un Cours complet d'instruction.

2 Et « bien sage fut-il, ajoute Fourier, car il aurait sans doute réussi comme Cicéron, qui entremit toute la docte séquelle d'Athènes et de Rome pour faire de son fils le plus nul des êtres, un idiot, dont l'unique relief se borna à porter le nom de Cicéron, héritier de son immense fortune, et avaler une cruche de vin en une seule gorgée. Cette crapule était le seul talent du fils de l'orateur romain ». Charles Fourier. Œuvres complètes Tome V. Théorie de l'Unité universelle, quatrième volume, MDCCCXLI [1841], pp. 1-2 [ite éd. 1822).

3 Deux thèses universitaires portent spécifiquement sur l'éducation dans les utopies : Cildo Masso : Education in utopias, Submitted in partial fulfillment of thé require-ments for thé degree of Doctor of Philosophy in thé Faculty of Philosophy, Columbia University. Bureau of Publications ; Teachers Collège, Columbia University, New York City, 1927

Joseph Maréchal : La Fonction de l'éducation chez les utopistes, Thèse dactylographiée. Université de Lyon II (Sous la direction de Guy Avanzini), 1978

4 C'est le terme employé par Alexandre Cioranescu : « Lorsqu'un mot fait fortune, il finit par éclater » Alexandre Cioranescu. L'Avenir du passe. Utopie et littérature. Paris, Gallimard, 1972, p.19

5 Mannheim, Karl. Idéologie et utopie [1929]. Paris, Librairie Marcel Rivière, 1956

6 Michèle Le Doeuff, « Utopies scolaires », Revue de métaphysique et de morale, n° 2, avril-juin 1983, pp199-217. Michèle le Doeuff est par ailleurs, avec Margaret Llasera, auteur et éditrice d'une nouvelle traduction de La Nouvelle Atlantide de Francis Bacon (1627), accompagnée d'un essai « Voyage dans la pensée baroque ». (Paris, Payot, 1983)

7 Ernst Bloch, Le Principe Espérance [Dos Prinzip Hoffhung, 1959], Paris, Gallimard, 3 volumes. Volume i, 1976, p. 20

8 Ernst Bloch, [1959] 1976, p.2;. En grec en effet, to électron signifie « l'ambre ».

9 Ruyer, Raymond. L'Utopie et les utopies. Paris, PU F, 1950

10 Voir Morris William, Newsfrom Nowhëre [1890-1891] and other Writings, London, Penguin Books[ig93] 1998 (Coll. Penguin Classics), 430 p. Et Skinner, Burrhus Frédéric. Walden Two [1948], New York, The Macmillan Company, Seventh Printing, 1960, 266 p. Ce nom de « Walden Two » est évi-demment inspiré de Henry David Thoreau et de son Walden, ou la vie dans les bois (1854)

11 Campânella ira même jusqu'à réduire la journée de travail à quatre heures dans La Cité du Soleil (1603/1623).

12 On a des utopies de quelques pages comme par exemple \'île frivole de l'abbé Cpyer, (vers 1750), en passant par des textes d'une cinquantaine de pages, comme La Cité du Soleil (1603/1623), ou La nouvelle Atlantide (1627), puis par ceux de taille moyenne (environ cent cinquante pages pour \'Utopie de More), jusqu'à de très gros textes comme \'Histoire des Sévarambes deVeiras (1677/1679), L'Heureuse nation ou gouvernement des Féliciens, de Le Mercier de la Rivière (1792) ou \'lcarie de Cabet, qui comptent plus de cinq cents pages.

13 Thomas More, L'Utopie [1516], Paris Editions sociales[ig66] 1982, p. 166

14 Tomrnaso Campânella, [1603/1623], 1972, p.i2

15 Tommaso Campânella, La Cité du Soleil [1603/1623], Genève, Droz, 1972, p. 12

16 Tommaso Campânella, [1603/1623], 1972, p.is

17 Gabriel de Foigny, Les Aventures de Jacques Sodeur [1693], Paris, Guillaume Cavelier, 1705, Ch. IX, p. 220

18 Gabriel de Foigny, [1693], 1705, Ch. VII, pp. 179-180

19 II est dit, par exemple, chez Cabet que « L'éducation ne cesse pas même à vingt et un ans ; car la République fait faire beaucoup de cours pour les personnes de tout âge, par exemple un cours d'histoire de l'homme ». Etienne Cabet, Voyage en Icarie [1840/1842], Genève Slatkine, 1979, p. 82

20 Etienne Cabet, [1840/1842], 1979, p. 83

21 Au premier âge on étudie les figures géométriques, la lecture et l'écriture, à quoi s'ajoutent la poésie, la grammaire et la musique. Au deuxième âge se fait l'étude des nombres, du dessin, du luth, de la rhétorique, de la dialectique, de la

physique, de la médecine et de la métaphysique. Enfin, la troisième étape est celle de la peinture, de
l'architecture, de la perspective et des fortifications, avec en outre l'astrologie, et les lois et ordonnances du Royaume. Quant aux exercices physiques, préparatoires à de bons guerriers, ils sont organisés aussi de façon progressive. Les jeux de balle et la danse pour le premier âge ; le maniement des armes, la voltige, le saut de haie, la natation etc. pour le deuxième âge ; la lutte, la nage avec tout un chargement, l' escalade, l'équi-tation et l'équilibre, ainsi que les soins aux chevaux pour le troisième.

22 Emile Durkheim, Education et sociologie [1922], Paris, PU F, 1968, pjS

23 Voir Anne-Marie Drouin-Hans, « Le Nouveau, une valeur très ancienne », Penser l'éducation, 1997.

24 Thomas More, [1516], 1982, p. 133

25 Tommaso Campânella, [1603/1623], 1972, p. 12.

26 «Vous ne sauriez imaginer toutes les découvertes qu'on a faites depuis quarante ans sur l'éducation des enfants, toutes les améliorations qu'on a inventées ».

27 Etienne Cabet, [1840/1842], 1979, p.77,

28 Etienne Cabet, [1840/1842], 1979, p.77 et p. 78.

29 Etienne Cabet, [1840/1842], 1979, p-79-

30 Etienne Cabet, [1840/1842], 1979, p.82 et p. 83.

31 Etienne Cabet, [1840/1842], 1979, p. 82.

32 Artus Thomas, Description de l'isle des Hermaphrodites nouvellement découverte, A Cologne chez les Héritiers Herman Demen, MDCCXXIV.[i724][iè éd. 1905], p. 62 La fascination pour les hermaphrodites, déjà vue chez Gabriel de Foigny, souligne les enjeux d'une égalité entre les sexes, souvent présente dans les utopies, au point que dans certaines, leur distinction soit supprimée.

33 « Si l'on se contentait d'enseigner aux hommes les règles positives de la morale, sans leur en démontrer les premier principes, sans les pénétrer des grandes vérités sur lesquelles ces règles sont fondées, on ne ferait que charger de préceptes leur mémoire, que perfectionner pour ainsi dire leur instinct organique, comme on perfectionne celui de plusieurs Brutes : ce ne serait pas les traiter en êtres intelligents, en êtres destinés à connaître la Raison des choses, à puiser dans cette connaissance les motifs de leur détermination ». Le Mercier de la

Rivière, 1792 Tome 2, 9.3

34 Les Syphograntes sont élus chacun par trente familles. Ils sont au nombre de mille deux-cents.

35 (C'est moi qui souligne). Voir Thomas More [15161/1982, p. 136. Le texte latin emploie les mots suivants : « ad opiflces retruditur » et « in literatorum classem proue-hatur ».

36 Les tranibores (ou protophilarques) sont les dirigeants ayant sous leur responsabilité dix syphograntes, élus chacun par trente familles. Le prince est élu par les douze cents syphograntes parmi quatre citoyens proposés par le peuple. Voir Thomas More [15161/1982, p.i3i.

37 II faut toutefois souligner qu'il n'est dit nulle part que les utopiens étudient pour ou dans l'espoir de se voir promus à des responsabilités.

38 Tommaso Campanella, [1603/1623], 1972, pp. 12-13

39 Tommaso Campanella, [1603/1623], 1972, p. 22

40 Denis Veiras, [entre 1686 et 1715], 1994, p. 154

41 Etienne Cabet, [1840/1842], 1979, p.8i et p. 82

42 Etienne Cabet, [1840/1842], 1979, p. 151

43(Anonyme) Le Royaume d'Antagil, [1616], Paris, La connaissance, 1933, p. 102

44 Etienne Cabet, [1840/1842], 1979, p.86

45 Julien Freund, Utopie et violence, Paris, Marcel Rivière, 1978, p.62

46 Sur ces questions de l'exclusion, de la violence, de la résurgence de l'inégalité dans les savoirs, ou de la guerre, je me permets de faire référence à trois de mes articles : Drouin-Hans, Anne-Marie. « Différences, harmonie et exclusions : la solution des utopies », Spirale, (Université de Lille 3), n° 27, 2001, pp.13-24 ; « Vérité, savoirs et démocratie : images d'utopies », dans Alain Vergniouxet Henri Peyronie (eds.), Le Sens de l'école et la démocratie (Centre culturel de Cerisy-la-Salle), Bern, Peter Lang, 2001, pp. 221-240 ; « La paix fragile des utopies européennes », dans Erica Deuber-Ziegler (Dir.), Paix, Catalogue de l'exposition « Paix » (Nov. aooi-mars 2002), Genève, Musée d'ethnographie, 2001, pp. 38-43, et 185,

47 Dominique Desanti le résume ainsi : « Comme tout le monde ne peut pas être médecin, pour que les uns veuillent être cordonniers, il faut que les cordonniers soient aussi heureux et contents que les médecins Dominique Desanti, Les socialistes de l'Utopie, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1970, p. 287

48 Etienne Cabet, [1840/1842], 1979, p.87 (C'est moi qui souligne)

49 Etienne Cabet, [1840/1842], 1979, p.12?

50 Etienne Cabet, [1840/1842], 1979, p. 83

51 Voir Rabelais, Gargantua, [1534], Paris, Editions Les belles Lettres,1961

52 L'œuvre d'Oberlin, associée à la réflexion de ce colloque, en est l'un des témoignages, et non des moindres. Par ailleurs, outre la remarque de Freund sur le traditionalisme des utopies, on peut évoquer Guy Avanzini pour qui « la pensée utopique, malgré toutes ses

qualités, reste étrangère à la notion de stratégie d'innovation » (Guy Avanzini, Compte rendu de la filière consacrée aux utopies éducatives. In Bulletin de CMT, n° 16, pp. 25-30. Cité par Pierre Furter, Mondes rêvés. Formes et expressions de la pensée imaginaire, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p.99.)

53 Bloch Ernst : Le Principe espérance, [Das Prinzip Hoffnung, 1959], Trad. Françoise Wuilmart, 3 volumes, Paris, Gallimard, 1976, 1982, 1991.

54 Voir Herbert George Wells, A Modem Utopia [1905], London, Everyman JM. Dent, [1994] 1998, Ch IX.

(Anonyme) [Joachim du Moulin ?] [1616] 1933. La première utopie française. Le Royaume d'Antagil (Inconnu jusqu'à présent), réimprimé sur l'unique édition de Saumur, 1616, avec des éclaircissements de Frédéric Lachèvre. Paris, La Connaissance, MCMXXXIII

Artus Thomas Description de l'isle des Hermaphrodites nouvellement découverte, A Cologne chez les Héritiers Herman Demen, MDCCXXIV [I724][iè éd. 1705] .

Bloch Ernst Le Principe espérance, [Dos Prinzip Hoffnung, 1959], Trad. Françoise Wuilmart, 3 volumes, Paris, Gallimard, 1976, 1982, 1991

Cabet Etienne Voyage en (carie [1840/1842], Genève Slatkine, 1979

Campanella Tommaso [1603/1623] 1972, La Cité du Soleil Genève, Droz

Cioranescu Alexandre, 1972, L'Avenir du passé. Utopie et littérature. Paris, Gallimard

Desanti Dominique Les socialistes de l'Utopie, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1970

Drouin-Hans Anne-Marie « Le Nouveau, une valeur très ancienne », Penser l'éducation,
n°3,1997, PP-7-27

- « Différences, harmonie et exclusions : la solution des utopies », Spirale, (Université de Lille 3), n° 27, 2001, pp.13-24

- « Vérité, savoirs et démocratie : images d'utopies », dans Alain Vergnioux et Henri Peyronie (eds.), Le Sens de l'école et la démocratie (Centre culturel de Cerisy-la-Salle), Bern, Peter Lang, 2001, pp. 221-240

- « La paix fragile des utopies européennes », dans Erica Deuber-Ziegler (Dir.), Paix, Catalogue de l'exposition « Paix » (Nov. 2001-mars 2002), Genève, Musée d'ethnographie, 2001, pp. 38-43

Durkheim Emile Education et sociologie [1922], Paris, PU F, 1968

Foigny Gabriel de Les Aventures de Jacques Soc/eur[i693], Paris, Guillaume Cavelier, 1705

Fourier Charles Oeuvres complètes Tome V. Théorie de l'Unité universelle, quatrième volume MDCCcXLI (1841) [1e éd. 1822]

Freund Julien 1978 Utopie et violence, Paris, Marcel Rivière

Furter Pierre 1995 Mondes rêvés. Formes et expressions de la pensée imaginaire, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé

Le Doeuff Michèle « Utopies scolaires », Revue de métaphysique et de morale, n° 2, avril-juin 1983, pp.199-217

Mannheim Karl Idéologie et utopie [1929]. Paris, Librairie Marcel Rivière, 1956

Maréchal Joseph La Fonction de l'éducation chez les utopistes, Thèse dactylographiée. Université de Lyon II (Sous la direction de Guy Avanzini), 1978

Masso Cildo Education in utopias, Submitted in partial fulfillment of thé require-ments for thé degree of Doctor of Philosophy in thé Faculty of Philosophy, Columbia University. Bureau of Publications ; Teachers Collège, Columbia University, New York City, 1927

More Thomas L'Utopie [1516], Paris Editions sociales[ig66] 1982

Morris William Newsfrom Noivhere [1890-1891] and other Writings,

London, Penguin Books[ig93] 1998 (Coll. Penguin Classics)

Rabelais François Gargantua , [1534], Paris, Editions Les belles Lettres,1961

Ruyer Raymond 1950 L'Utopie et les utopies Paris, PU F

Skinner Burrhus Frédéric Walden Two [1948], New York, The Macmillan
96
Company, Seventh Printing, 1960

Veiras Denis [1715] 1994 Histoire des Sevarambes Amiens, Ed. Encrage (Coll. Utopie)

Wells Herbert Ceorge A Modem Utopia [1905], London, Everyman)M. Dent, [1994] 1998

Approche historique

Atelier 2

Utopia at Oneida : J.-F. Oberlin's Distant Perfectionist Grandchild

John Western,
Syracuse University, New-York

The Résonance of Oberlin's Name

The links between J. F. Oberlin and thé story of thé utopian Oneida Community do exist, but they are rather tenuous. Hence thé « distant » of thé title. I also choo-se thé term « grandchild » because interposed between Oberlin, who died in 1826, and John Humphrey Noyés, who founded thé Oneida Community in upstate New York in 1848, is thé gréât American Protestant revivalist figure of Charles Crandison Finney, who was thé first Professer of Theology at Oberlin Collège, Ohio, from 1834. Thus this paper first rapidly notes thé links between Oberlin of Waldersbach and thé geographically distant collège which bears his name in America and which Finney helped start. Then it proceeds to thé link between Finney and Noyés. Then there follows a description of Noyés' Oneida utopian community, which flourished for 32 years until thèse « Bible Communists » voluntarily and regretfully disbanded on thé last day of 1880. A joint-stock company took their place, a company with very strong communitarian features, which slowly became more like a paternalistic family firm, which gradually evolved into a normal American capitalist enterprise, and today remains a well-known manufacturer.

At thé period of J. F. Oberlin's death thé young American Republic was rapidly moving west -in part due to thé wondrous Erie Canal just completed through upstate New York to thé Gréât Lakes. Optimism was in thé air. Westward, thé continent seemed for thé taking : « Manifest Destiny » was thé motto. Jacksonian politics expressed a strongly démocratie spirit. In religion, especially in thé New England Presbyterian-Congregationalist and Unitarian dénominations, evangelism surged. Zealous itinérant revivalists assailed thé Calvinist doctrine of a sélective prédestination. Instead they preached that Heaven was àvailable to every man or woman, should they sincerely repent of their sins. Conversion was thé thing : direct contact of thé individual soûl with an omnipotent and omniscient God.

A brilliant and magnetic young lawyer, Charles Grandison Finney, underwent a conversion in 1821, and was ordained a minister in 1824. He was sent to thé newly colonized area of upstate New York, and his fiery preaching ignited so amazing a revival in cities such as Troy, Utica, Rome, and Rochester, that thé area came to be known as « thé burned-over district ». Finney became one of thé igth century's greatest revivalists.

A scholarly Unitarian pastor, Henry Ware, was now to supervise thé American publication of a mémorial bio-graphy of thé recently-deceased J. F. Oberlin. This wide-ly-read Sunday School book came to Finney's attention. He was deeply impressed by what thé gréât Alsatian had done for thé éducation and upliftment of his village. So also were two slîghtly younger evangelicals, John Shipherd and Philo Stewart. They pushed further west into thé Ohio Country with thé expanding frontier of European colonization, and were thé founders there of Oberlin Collège and Colony in 1833. Both were idealists, tending towards utopianism : Shipherd inclined to community of property (but did not actually insist on its implementation) whereas Stewart particularly believed in thé mixing of study and physical labor, in order to nurtu-re values of thrift, economy, and social equality. The two men laid down that Oberlin College's mission was to « train teachers and other Christian leaders for thé boundless most desolate fields in thé West ». They immediately approached Finney to corne as their first Professer of Theology ; he immediately accepted.

John Humphrey Noyés

For thé previous nine years Finney had been an active evangelist. So it was that in 1831 Finney had led an

incendiary four-day revival in Putney, Vermont. One of his converts was an intense and highly intelligent young law student, John Humphrey Noyés. It is his taie, and thé fate of thé utopia which he established, with which thé remaining two-thirds ofthis paper deals.

Reasoning that Christ had died and risen again in order that humans be freed from sin, and convinced that Christ had been successful -for God could not fail- Noyés asserted humans therefore had achieved personal holi-ness, they were already « perfect ». Although such Perfectionism did not mean, said Noyés, that an indivi-dual (such as himself) need work no further at improve-ment, and although Finney for one was sympathetic to such Christian confidence in thé fullness of God's gift, Noyés' opinion was going too far for thé church's doctrinal leaders. Thus he was expelled from thé ministry in 1834. Noyés by 1837 had met Finney again, in New York City, and spent several hours discussing doctrine. Finney, soon to be président at Oberlin Collège where he would promote his own milder brand of Perfectionism, took a warm interest in thé younger man. Noyés was still, howe-ver, not a pastor for any organized Christian dénomination, and so he reasoned that thé way to demonstrate thé inhérent rightness and superiority of his ideas might be via thé founding of a community which others might then be moved to emulate.

Socialism was a leading idea in this optimistic era. Noyés became convinced that thé Kingdom of Heaven might be approached by melding its hope for temporal perfectibility with his belief in spiritual perfectibility. Keenly aware of thé hardships experienced by working people in thé recession of 1837, Noyés studied thé tea-chings of Robert Owen and Charles Fourier. Hardship, Noyés believed, should be no one's lot ; he believed ins-tead in joy : « God's everlasting melody in création is it once full of seriousness and full of mirth ». The idea was to spread God's love around as generously as possible. As Klaw (1993, p. 92) has put it : « Noyés often pointed out to his followers that it was their duty to God to get ail thé pleasure they could from thé world in which God had placed them. True Christians would, of course, always act so as to make other people happy, too. And they would never forget that happiness came from God. But Christians who abided by thèse principles could count on pleasing God by pleasing themselves ». Pronounced Noyés on another occasion, « It is doing God an injustice to suppose that weeding strawberries is any more meritorious in God's eyes than eating and enjoying them. »

The notion of spreading love around led to an évaluation ofthe contemporaneous family. Noyés feltthat it bred compétition and dissension, and was full of injustice, jilted by Abigail Merwin, who married a competing suitor while Noyés still continued to love her, she never thereafter responded to his entreaties. Why should a woman or man hâve to belong exclusively to another ? Later, married to Harriet Holton, four of their five chil-dren that arrived in rapid succession were stillborn. Was such to be woman's inévitable lot, or could it be allevia-ted ? Noyés was now venturing onto dangerous ground, towards notions of group marriage voluntarily entered into, towards thé uncoupling (as it were) of sexual love and pleasure from procréation, and towards thé communal raising of children ... as well as thé holding of ail property in common. Bible Communism was thé term Noyés was to employ for his utopian system.

Utopia at Oneida Creek : Bible Communism

In 1840 thé New England sage, Ralph Waldo Emerson, wrote to Thomas Carlyle in Britain : « We are a little wild hère with numberless projects of social reform. Not a reading man but has a draft of a new community in his waistcoat pocket ! » The hope and belief was that an improved society might be peacefully approached by such communities, without thé terrors that attended thé idealism of thé French Révolution and thé militant European reactions it engendered. Charles Fourier's ideas, for example, were put into practice at thé Brook Farm community in 1844. And in 1848 Noyés, ever deve-loping his daring program, established thé Oneida Community.

Contributing to thé optimism ofthe time were also notions ofthe benevolent inevitability ofthe progress of science and its application in technology. Noyés was

nothing if not versatile : if one method of supporting thé community didn't work, try something else. Finding that agriculture, horticulture, and forestry could not support them, they essayed industry. An artisan who joined thé community made animal traps, very successfully. The community moved into their manufacture on a large scale, and proceeded tofinished silk goods, sacking, and eventually to silver-plated silverware. This last proved enduringly successful. It not only enriched thé community during its 32 years of utopian existence up to 1880 -as can be gathered from thé imposing brick Mansion House they built for themselves as habitation -but Oneida Ware continues an icon of thé middle-class American kitchen to thé présent day.

In a paper this brief, one cannot spell out in too gréât détail thé truly revolutionary lifestyle that was lived ih what today looks like a fusty old Victorian Gothic building. Fine accounts are given by Carden (1998 [1969]), Kern (1981), Klaw (1993), and a briefer account of thé architecture and space of this socialistic community by Hayden (1976). Suffice to say that much -but not ail- of what was established in this utopia has a surprisingly modem tincture. As.Lamartine had it : « Les utopies ne sont souvent que des vérités prématurées ».

First, matters of gender and justice, To obviate « kitchen slavery » (as he termed it) Noyés mandated that tasks be shared. Men had to do a share of household chores. The resuit, in that gadget-minded âge and coun-try, was -one smiles wryly- that a laborsaving machine for washing clothes was invented, another for dishes, also a bean- and carrot-slicer, etc ! Conversely, women were to work alongside men at thé industrial tasks, such as making traps. To enable greater, petticoat-free ease of movement, short skirts with pantalets were devised by thé women themselves, anticipating by a year Amelia Bloomer's invention. The women eut their hair short ; they were to be comrades and co-workers, not décorative pets. Jobs were continually rotated in order to avoid borédom and to underline community of effort, although particularly gifted persons, for example, Sewell Newhouse, thé trap perfector, were given thé supervision of their own métier. Ail property and income was in com-mon, and as thé community became economically suc-cessful, ail partook of thé greater ease that wealth brought. Noyés saw no virtue in privation. On thé contra-ry, he was in tune with thé Calvinistic notion, général to America, that thé ability to make money was a sign of God's grâce.

Pleasure was good -in sex as in ail other things. Noyés believed thé singular emphasis of thé time on women's maternai rôle was deeply unjust. Anticipating thé pill and thé 19605 sexual révolution by over a centu-ry, Noyés, a highly-sexed benevolent despot, devised a method whereby thé man was responsible, through attentive self-control, for bringing a woman to orgasm without ejaculation and thus without pregnancy. Ail thèse matters were openly discussed. The adolescents and young men were instructed in techniques, in part by thé older women, especially those post-ménopause. The adolescent women also had to be physically introduced to sex ; Noyés did a lot of thé introducing. AH persons were thé potential heterosexual partners of ail others (except incestuous partners). Men and women could request a particular partner via a mâle or female interlo-cutor. The request went before a committee of men and women. However, Noyés de facto had thé final say. But, ail had thé right of refusai. « Spécial Love » -thé exclusive, heterosexual, mutual « falling in love » of two persons- was enjoined. One had to give love to ail.

The children of thé community (for some men, some-times, proved « leakers » and ejaculated) were raised communally in thé Children's House. Love of two parents for their particular child was also Spécial Love, and was likewise enjoined. Fresh air, physical labor, envi-ronmental appréciation, as well as book-learning, were stressed. Education for ail was a forte of thé Oneidans, for women as for men : « Many Oneida practices in chil-d's training anticipated those of so-called progressive schools of a later day, » opined Tyler (1962, pp. 191-192).

In what must hâve been rather a hothouse atmosphère, harmony was maintained and dissent given vent via public « Mutual Criticism » which sounds amazingly like a forerunner, a century early, of Group Therapy. If much of thé foregoing has a decidedly contemporary

linge, then thé opposite is true for thé Oneidans' attempt for fifteen years at « Stirpiculture » : eugenics. Sélective breeding of superior (not so much physically but more « spiritually ») children was attempted. Of thé 45 children so engendered, thé spiritually superior Noyés himself was thé father of ten.

Post-Utopia: Commercialization

As « Father Noyés » aged -by 1879 ne was 68 years old- his powers declined, and a rift developed àmong thé community members over, perhaps unsurprisingly, thé rules controlling sexual access, whether for pleasure or for sélective breeding. Noyés suddenly in June 1879 fled to nearby Canada, fearful of. litigation originating from thé local clergy. The next year thé community reluctantly disbanded. The members made themselves into a joint-stock company, meticulously reapportioning thé assets among private individuals. Croup marriage and group parents became monogamous marriages and nuclear families, not without heartache, as some moving letters attest. After some years of drift, thé company was taken over in 1894 by young Pierrepont B. Noyés, a gifted stir-picult son of J. H. Noyés. Pierrepont employed a combi-nation of modem American business methods (e.g., saturation advertising, employing illustrations of pretty young women) and extremely advanced and enlightened employée relations (e.g., provision of plots and financing for workers' purchase of their homes in thé adjacent community, profit-sharing in wage increases, plus wage cuts for thé bosses in times of low revenue) to lead Oneida Community Ltd. to a high-profile spot in U.S. commerce. (He also served as thé U.S. member of thé Rhineland Commission in 1919 and 1920, and in 1921 published a book predicting that thé Treaty of Versailles destroyed prospects for any peaceful future.) With thé passage of thé décades thé fïrm became ever less linked to former community members and their descendents. The Mansion House is itself no longer even part of thé large concern presently named, simply, Oneida Ltd.

Today, thé Oneida Indians just down thé road are remaking their mark. Dispossessed 200 years ago of thé land on which thé Oneida Community established itself, they were merely subdued and outnumbered providers to that community of folkloric basketware in thé 18505. During thé 19905, however, their dynamic young Harvard-educated leader has set up a hugely successful casino, taking advantage of fédéral tax breaks for Native American peoples. The Oneida Nation's vast shiny com-plex in postmodern style shouts for one's attention and one's dollars, whereas six minutes away thé remnant of thé community which borrowed their name, thé solid yet today somehow réticent pile of thé Oneida Mansion House,seems three-quarters forgotten.

bibliographie

Carden M.W.(1998 [1969]), Oneida : Utopian Community to Modem Corporation. Syracuse, N.Y. : Syracuse U.Press.

Hayden D.(ig76), Seven American Utopias: The Architecture ofCommunitarian Socialism, 1790-1975. Cambridge,Mass. : M.I.T.Press.

Kern L.J.figSi), An Ordered Love: Sex Rôles and Sexuality in Victorian Utopias - thé Shakers, thé Mormons, and thé Oneida Community. Chapel Hill : U. of North Carolina Press.

Klaw S.(i993), Without Sin: thé Life and Death ofthe Oneida Community. New York : Penguin Press.

Tyler A.F.(i962), Freedom's Ferment: Phases of American Social Historyfrom thé Colonial Period to thé Outbreak ofthe Civil War. New York : Harper £ Row.

Idées libertaires et innovation pédagogique : une expérience, celle de L.N. Tolstoï

France Roy

Créativité de Tolstoï, du point de vue pédagogique

Dans son ouvrage intitulé Les idées pédagogiques de Tolstoï[1], Louise-Dominique Maroger donne une description précise des méthodes d'enseignement qu'il propose, à partir de textes, pour la plupart tirés de son Syllabaire, et non encore traduits en français. Ce livre, publié sous sa forme définitive en 1880 et composé de quatre volumes, présente une partie consacrée à l'apprentissage de la lecture, suivie d'une compilation de récits de difficulté croissante, collectés dans le monde entier et retravaillés par Tolstoï lui-même, ainsi que des cours d'arithmétique et des instructions pour les maîtres. Ces propositions sont impressionnantes par leur modernité car nombre d'entre elles, très novatrices pour l'époque, ont été depuis « redécouvertes », et pour certaines intégrées à la pratique de nos classes.

Elles concernent toutes les matières, tant dans leur contenu que dans la manière de les aborder. Elles s'appuient sur la recherche, puisque Tolstoï s'est procuré autant de manuels pédagogiques que possible, et qu'il a entrepris deux voyages à l'étranger dans le but de trouver « quoi enseigner et comment »[2], mais elles s'ancrent avant tout dans l'expérience, le pragmatisme, et la prise en compte de la vie des enfants.

En ce qui concerne la langue russe, Tolstoï ne propose pas de méthode de lecture « culte » ; il se base sur celle utilisée par le peuple, la méthode syllabique du bouki-azba, de manière à ce que les familles puissent participer aux apprentissages, et ne ressentent pas de coupure avec le monde de l'école ; selon lui, cette méthode correspond d'ailleurs le mieux à la manière dont la langue russe est construite, et c'est à partir d'elle qu'il s'efforce de créer tous les outils possibles pour la réussite de chaque enfant. « Chaque maître doit connaître à fond et contrôler par l'expérience la méthode élaborée par le peuple. Il doit tâcher d'apprendre le plus grand nombre de méthodes en les prenant comme moyens auxiliaires. Considérant chaque faute de l'élève comme un défaut de son enseignement, il doit tâcher de développer en soi la capacité d'inventer de nouvelles méthodes »[3].

L'expression écrite est libre et proposée à partir de fables ou de proverbes populaires, de manière à trouver sa source dans la culture paysanne tout en favorisant le développement de l'imagination des enfants. En grammaire, après avoir testé différents types d'exercices, Tolstoï abandonne l'idée d'en enseigner les règles, trop abstraites pour ses élèves, mais propose une méthode inductive, à partir d'écrits lus ou produits par eux. Dans le Syllabaire, certains éléments des textes seront simplement mis en valeur par une typographie particulière, quand d'autres notions seront mises en rapport avec un type de texte dans lesquelles elles sont fréquemment utilisées.

Mais c'est en mathématiques que se manifeste « le plus grand génie de Tolstoï »[4] en pédagogie. Le même genre de démarche qu'en étude de la langue guide les enfants du concret vers l'abstrait, recourant le moins possible aux règles et théorèmes. Tolstoï a observé que les enfants aiment la complexité des phénomènes de la vie, et en perçoivent les concepts bien avant que de pouvoir les nommer. Il crée des groupes de niveau pour les différentes disciplines (arithmétique, algèbre, géométrie) et amène les enfants à en construire progressivement les règles, en partant de la réalité -mais en passant très rapidement sur ce qui s'apprend dans la vie quotidienne. Par ailleurs, de manière à ce que les enfants comprennent les fondements de la numération décimale, Tolstoï leur fait tout d'abord étudier d'autres systèmes de numération, ainsi que des modes de groupement autres que ceux de la base dix.

Comme on le voit, Tolstoï diversifie les modes d'or-

ganisation de la classe, de manière à pouvoir s'adapter aux capacités de chacun et à éviter au maximum toute utilisation de la violence, physique, verbale ou psychologique. A la relation frontale, il préfère le travail par petits groupes (pour la récitation de textes, par exemple), qui favorise la stimulation et le soutien mutuel, et évite à l'enfant l'angoisse de la confrontation à tout le groupe-classe.

Par ailleurs, Tolstoï ne conçoit pas l'école comme seul moyen d'éducation, elle n'est pour lui qu'un des nombreux vecteurs de la culture. A Marseille en effet, après avoir observé dans les écoles des méthodes d'enseignement totalement formelles, ne donnant aucune compétence concrète aux enfants (calculer de tête sur de grands nombres sans pouvoir résoudre le moindre problème, ou réciter par cœur des séries de dates historiques sans pouvoir les situer les unes par rapport aux autres), Tolstoï n'avait pourtant remarqué aucun handicap dans la vie quotidienne de ces mêmes enfants, et en conclu que le peuple acquiert ces capacités ailleurs qu'à l'école, dans « les rues, les guinguettes, les cafés-concerts, les musées, les ateliers, les docks, les librairies » [5], où l'on peut pour quelques centimes, se procurer des feuillets ou livrets illustrés des Trois mousquetaires ou du Comte de Montecristo, c'est-à-dire avoir accès à une littérature populaire encore inexistante en Russie à cette époque. Dans son école de Iasnaïa Poliana, il favorisera donc tout contact avec la vie, créera un musée, et plus tard, publiera ce Syllabaire, vendu à plus d'un million d'exemplaires, véritable précurseur de la littérature enfantine.

Le principal témoin de cette vitalité pédagogique est le journal intitulé Iasnaïa Poliana dont il publie douze numéros avant que l'école ne doive fermer suite à une perquisition policière... Ce sont les comptes-rendus de cette époque, repensés, enrichis, mûris et soumis de nouveau à l'épreuve de l'enseignement, qui donneront plus tard le manuel d'instructions pour les maîtres qui sera joint au Syllabaire. L'essentiel restant pour Tolstoï de s'efforcer de créer, de se perfectionner sans cesse, faute de quoi apparaissent aussitôt le dogmatisme, la sclérose, et la « monstruosité » d'un enseignement dévitalisé. « Chaque maître doit savoir que chaque nouvelle méthode inventée n'est qu'un degré sur lequel il faudra se placer pour aller plus loin. Il doit savoir que s'il ne le fait pas lui-même, alors un autre, en s'appropriant cette méthode et en se basant sur elle, ira plus loin, et, puisque l'enseignement est un art, alors la fin et la perfection sont inaccessibles et le développement et le perfectionnement sont infinis »[6].

Marginalisation de l'œuvre pédagogique de Tolstoï

Malgré son importance, l'aspect de la recherche et de l'innovation pédagogique dans l'œuvre de Tolstoï est passé totalement inaperçu en France. Cela tient tout d'abord au contenu des textes traduits à la fin du XIXe siècle[7]. Avant de traiter des méthodes d'enseignement pour chaque discipline, ceux-ci rendent compte des débuts de l'expérience de l'école de Iasnaïa Poliana, entre 1858 et 1862. Tolstoï y décrit la liberté pour les enfants de venir ou non en classe, le « désordre » qui règne dans la salle avant que chacun n'y trouve sa place, où il le souhaite, sur une table, une chaise, ou même par terre, et que peu à peu se mette en place une organisation « naturelle », issue de la vie du groupe et de l'intérêt pour les activités proposées.

Tolstoï réprouve également l'utilisation des punitions, et affirme que seul le choix des contenus et des méthodes par les enfants assure la réussite de l'enseignement. De plus, à un système d'enseignement historiquement conçu au service de la classe dirigeante, il oppose une école dont le projet se construit librement, au fur et à mesure des apports des adultes comme des enfants, sous la responsabilité des collectivités villageoises. Pour lui, « comme les êtres vivants, l'école se modifie chaque année, chaque jour, chaque heure »[8]. Au moment où se met en place l'école de la troisième république qui justement cherche à établir un système d'enseignement favorisant stabilité et cohésion sociale, on ne peut qu'être choqué en France par cette forme d'enseignement, par son manque apparent de structure, de discipline, et par les principes qui sous-tendent ces choix. Comme d'autres, tels que Paul Robin, Tolstoï sera classé parmi les pédagogues « libertaires », et pratiquement oublié. Seul Adolphe Ferrière, après la première guerre mondiale, lui reconnaît le mérite d'avoir su favo-

riser l'autonomie des écoliers et voit en lui un précurseur du mouvement de l'éducation nouvelle. Pour la première fois en 1923 seulement, Charles Baudouin lui consacrera un livre, qui ne sera suivi qu'en 1972 par l'ouvrage de L.D. Maroger, puis en 1996 du Tolstoï pédagogue, de J.C. Filloux.

Conception de la liberté chez Tolstoï.

Tolstoï est pourtant loin du laisser-faire de A.S. Neill, à Summerhill. S'il répugne au dressage des enfants par une discipline rigide et sévère, il est attentif à ce que s'instaure un ordre « naturel » propice à l'étude, ce qui requiert de la part de l'éducateur des qualités professionnelles et humaines hors du commun. Par ailleurs, en tant que disciple de Rousseau, Tolstoï veille « à ce qu'une sanction découle tout naturellement, nécessairement, de la faute »[9] de l'enfant : s'il ne trouvait pas son chapeau à l'heure de la promenade, il ne pouvait pas sortir ; l'idéal restant néanmoins que l'enfant apprenne à observer par lui-même (es effets positifs et négatifs de son action sur l'environnement.

D'après le témoignage de ses propres enfants, Tolstoï était même particulièrement sévère lorsqu'il décelait chez eux l'hypocrisie ou le mensonge, qu'il ne pouvait tolérer ni pour lui-même, ni chez les autres. Un regard suffisait alors... D'un tempérament extrêmement sensible, probablement exacerbé par le fait d'avoir perdu ses parents dans la petite enfance, Tolstoï était apparemment très impressionnant, non seulement par sa force physique et sa joie de vivre, mais aussi par sa perspicacité et sa capacité à lire les pensées de ses interlocuteurs.

Mais si la dimension affective et relationnelle a sans aucun doute revêtu une grande importance dans l'intérêt de Tolstoï pour la pédagogie, et dans ses choix éducatifs, cet aspect n'est pas exclusif: il s'inscrit dans un projet social très concret, celui de l'instruction du peuple, à qui il fallait apprendre à assumer sa liberté nouvelle, au moment de l'abolition du servage en Russie. Comme on l'a vu, et là encore contrairement à la position de Neill, Tolstoï ne rejette ni ne néglige l'aspect de l'enseignement, au nom d'un bonheur mythique de l'enfant libre.

Sa conception de la liberté évolue d'ailleurs et s'approfondit tout au long de sa vie.

Elle résulte en premier lieu d'une réaction vive au type d'enseignement qu'il a reçu à l'université, et qu'il observe plus tard dans les écoles allemandes et françaises : enseignement formel, dévitalisé, rigide, autoritaire, voire violent. Elle résulte également d'influences telles que celles de Montaigne, qui, dira Tolstoï, « a exprimé le premier clairement l'idée de la liberté dans l'éducation »[10], ou de Rousseau pour qui « le bonheur des enfants ainsi que des hommes consiste dans l'usage de leur liberté »[11]. Renforcée au fur et à mesure de son expérience concrète, elle deviendra une conviction suffisamment profonde pour lui permettre de résister à la censure et aux oppositions de l'état, de l'église et plus tard de sa propre famille.

L'aspect le plus immédiat de cet enseignement libre, est la liberté concrète dont bénéficient les enfants de l'école de lasnaïa Poliana: la liberté de venir en cours, d'écouter, de participer ou non, de partir à tout moment... « Les enfants n'apportent rien avec eux, ni livres ni cahiers ; Ils n'ont pas de leçons à apprendre chez eux. C'est peu qu'ils n'aient rien dans les mains, ils n'ont rien non plus à porter dans leur tête. On ne les oblige nullement à se rappeler aujourd'hui ce qu'ils ont fait hier ; la pensée de la leçon future ne les tourmente pas ; l'élève ne porte que soi : sa nature impressionnable et la certitude que l'école sera aussi gaie que la veille »[12]. Cela devait apparemment être le cas puisque de 22 présents le premier jour de classe, dans une ambiance générale de scepticisme, l'effectif passe rapidement à 70 élèves qui mangent ou parfois dorment sur place.

Dans le même ordre d'idée, les enfants doivent entretenir un rapport libre avec la connaissance; leurs besoins, leurs intérêts doivent spontanément s'exprimer, et guider le professeur. Suivant un principe de « non-immixion », Tolstoï n'accepte que d'instruire les enfants, du moins au début de son expérience pédagogique. Il rejette l'aspect éducatif, à ses yeux coercitif, et conçoit l'instruction comme un processus permettant d'instaurer un rapport libre et créatif avec la culture, dont l'école n'est d'ailleurs pas la seule garante. La liberté devient alors une véritable méthode d'éducation, car pour Tolstoï la liberté, c'est la vie elle-même.

En 1909, dans une lettre à V. Boulgakov, Tolstoï élargit encore ce concept de liberté. Elle ne suppose plus seulement l'absence de contrainte (pas d'interrogations orales, ni de devoirs par exemple), de violence ou de punition de la part de l'adulte, mais-aussi l'absence de toute sollicitation telle que la récompense, extérieure au besoin réel de l'enfant. Celui-ci, gâté par l'adulte qui veut lui faire plaisir, perd dans ce cas tout naturel, pour ne se comporter qu'en « chien savant qui aime le sucre ». La personnalité de l'enfant, sa nature propre doit pouvoir s'exprimer indépendamment de toute stimulation artificielle, agréable ou désagréable, pour être respectée et pouvoir se développer.

De même, le maître doit être dépourvu de tout intérêt extérieur à son œuvre éducative. Celle-ci doit être indépendante de toute récompense et même de toute rémunération (l'exercice d'un autre métier était tout à fait envisageable pour les maîtres de l'époque, puisque les cours n'avaient lieu que pendant le long hiver russe). Cette œuvre ne doit pas plus dépendre d'un idéal abstrait, d'une idéologie, le point essentiel étant que pour être un bon enseignant, le maître ne doit avoir aucune autre préoccupation que celle de servir les enfants. Seule cette liberté intérieure de l'adulte lui permettra de tisser avec eux de réels rapports humains, d'avoir une connaissance profonde de leur nature, et de découvrir les méthodes qui leur conviendront le mieux.

Liberté intérieure

Cette liberté intérieure, ou peut-être pourrait-on simplement dire cette grande indépendance d'esprit, sont l'une des données qui ont certainement permis à Tolstoï d'entreprendre dans tous les domaines, et en particulier sur le terrain de la pédagogie. Elles résultent dans un premier temps d'un sentiment aigu de révolte, non seulement vis-à-vis du système éducatif en place, mais surtout d'un rejet viscéral de l'oppression, de l'hypocrisie, et de l'injustice, sous toutes leurs formes. Pour lui, c'est à la fois un trait de caractère et une position de principe.

Au fur et à mesure de la vie et des épreuves qu'il traversera, ce sentiment se transformera en engagement, de plus en plus profond et qu'à partir de sa « crise spirituelle » Tolstoï voudrait absolu.

Son opposition à tout dogme lui a permis de se lancer dans la recherche, et le dégoût qu'il avait éprouvé à voir l'idéal des pédagogues fondateurs (Rousseau, Pestalozzi, Froebel) perdu et transformé en démonstration de méthodes stéréotypées, ont fait qu'il s'est toujours efforcé de rester sur ses gardes, par rapport à lui-même, par une constante remise en question, comme par rapport à ses collaborateurs. A ce titre, ses écrits pédagogiques font la preuve d'une rare sincérité.

Cette liberté engagée, en fonction de ses propres convictions, et quelles que soient les circonstances extérieures, Tolstoï dut évidemment en payer le prix : censure (en ce qui concerne ses écrits pédagogiques, nombre d'entre eux furent publiés à l'étranger avant de pouvoir l'être en Russie), perquisition (son école sera « visitée » par la police en son absence et rendue inutilisable), plus tard excommunication. Tolstoï n'en est pas moins resté -ou peut-être justement l'est-il devenu grâce à cela...- ce grand homme cher au cœur du peuple russe, qui protégera son œuvre à ('encontre du pouvoir révolutionnaire en 1917, plus tard face à la force de destruction nazie, et qui aujourd'hui encore lui rend un hommage constant.

Au service du peuple

Une seconde clé pour comprendre ce qui a rendu Tolstoï aussi créatif en pédagogie est le fait que cette liberté qu'il revendiquait, tout en la recherchant par un combat constant à l'intérieur de lui-même, était mise au service du peuple. Tolstoï ne s'est jamais appuyé sur un a priori théorique de ce que devrait être la meilleure méthode éducative. Il refusait l'application de tout dogme pédagogique, quel qu'en soit le fondement, politique, économique, scientifique, idéologique ou religieux. Au contraire, et ce fut la motivation de ses deux voyages à travers l'Europe, il était à la recherche de comment « instruire les autres, tout en ne sachant rien soi-même »[13].

Son action trouvait sa source dans un sentiment de respect réel et sincère vis-à-vis du peuple, c'est-à-dire à l'époque essentiellement des paysans, dont il partageait fréquemment les travaux, et dont il admirait la sincérité

et une authenticité qui contrastait tant avec la vie que menait la noblesse, mondaine, superficielle, ce que Tolstoï appelait la « vie bête », et qu'étant issu de ce milieu, il avait menée lui-aussi pendant son adolescence et sa jeunesse.

Il donne un exemple très touchant de cette admiration qu'il a pour l'esprit du peuple dans son article « Qui doit enseigner l'art littéraire et à qui ? »[14] : deux de ses élèves, Fedka et Siomka, entreprennent d'écrire un texte dans lequel ils s'investissent totalement et que Tolstoï n'ose corriger tant il en perçoit la profondeur et la qualité littéraire.

Tolstoï admire également le bon sens dont le peuple fait preuve dans la vie quotidienne, et s'il espère ouvrir une nouvelle époque grâce au projet d'émancipation qui sous-tend son action pédagogique, il n'en respecte pas moins les valeurs que le peuple a forgées au cours des siècles et auxquelles il est attaché. C'est pourquoi il est prêt à remettre en cause une partie de son enseignement s'il ne correspond pas aux attentes ou aux besoins des paysans de Iasnaïa Poliana : c'est le cas pour les sciences, dont l'étude leur semble dans un premier temps inutile, et que Tolstoï abandonne donc. Encore une fois, s'il s'agit bien pour Tolstoï « d'avancer », d'aller dans le sens de l'époque, ce n'est pas au nom d'une idée, d'une abstraction, ou de la réalisation d'un projet économique ou politique « venu d'en haut ». Il s'agit pour lui d'avancer avec le peuple et en relation avec son environnement, vers la réalisation de toutes ses potentialités.

Sa démarche pédagogique s'appuiera donc en premier lieu sur l'observation sensible des intérêts, des réactions de ses élèves, la théorisation n'arrivant que comme conséquence et prenant appui sur l'expérimentation. De ce point de vue, on peut dire que chez Tolstoï, l'interaction constante entre une pratique -parfois intuitive- et un travail d'intellectualisation dont rendent compte ses écrits pédagogiques, est tout à fait remarquable.

D'autre part, cette relation très proche que Tolstoï entretient avec le peuple ne peut être sans rapport avec l'évolution de sa conception de l'instruction et de l'éducation. Dans ses écrits pédagogiques de 1862, il avait établi une différence nette entre les deux termes ne

no

voyant dans l'éducation qu'une « influence obligatoire, forcée, d'une personne sur une autre (...) la tendance chez un homme à faire d'un autre ce qu'il est lui-même, (...) la tendance au despotisme moral érigé en principe »[15]. Et il ne reconnaît bien sûr aucun droit aux fonctionnaires ou à la noblesse d'exercer cette influence sur qui que ce soit.

Pourtant, dans le même texte, Tolstoï reconnaît aussi que la passion de l'enseignant est une donnée essentielle dans la transmission des connaissances : « Elle se communique aux élèves et agit sur eux de façon éducatrice». Et il sait aussi que tout comme lui, de manière intuitive, les enfants ressentent ce qui est sincère, authentique, ou au contraire hypocrite ou surfait dans l'attitude des adultes -et il en donne de nombreux exemples à travers les personnages de ses romans. Pourtant, ce n'est qu'après sa remise en cause spirituelle, en 1909 dans sa lettre à Boulgakov, qu'il parvient à reconnaître de manière théorique l'influence éducative de l'adulte ainsi que l'impossibilité d'une séparation entre instruction et éducation.

Ses conceptions religieuses l'ont amené en effet à envisager, au-delà de la « nature animale » de l'homme, une « nature rationnelle ou divine » présente en chaque être humain, et que celui-ci doit s'efforcer de faire apparaître. Le rôle de l'éducateur devient donc essentiellement de permettre à cette « nature divine », expression de la véritable humanité de l'enfant, de se révéler et ce grâce au pouvoir de la « suggestion ». S'appuyant sur les travaux des psychologues de l'école de Nancy, Tolstoï la définit comme ce qui se transmet le plus profondément, par notre exemple involontaire de chaque jour et de chaque instant. Il importera donc que le maître progresse sans cesse, non seulement d'un point de vue technique pour la transmission des connaissances, comme Tolstoï l'a toujours envisagé et qu'il nomme maintenant « suggestion consciente », mais surtout qu'il se développe d'un point de vue humain, en s'efforçant tout d'abord de faire apparaître pour lui-même cette « nature divine », de manière à stimuler naturellement, par son attitude, son apparition chez les enfants. Charles Baudouin commente ainsi cette conception de l'éducation : « C'est très simple, c'est beaucoup plus simple que toutes les pédagogies. C'est aussi plus difficile »[16].

Union

En quoi cette nature divine consiste-t-elle ? Selon Tolstoï, l'axe essentiel qui doit guider le comportement de l'homme pour permettre sa manifestation, est celui de l'union, celui d'une recherche allant dans le sens de l'harmonie du vivant, et bien sûr avant tout vers la réalisation d'une fraternité humaine. Comme l'exprime Jean-Claude Filloux, appliqué au domaine scolaire, cet esprit rend alors le maître « « éducateur » au sens noble du terme »[17].

A l'école, il s'agit aussi pour Tolstoï de contribuer à renforcer l'union grâce au savoir, grâce à la mise en commun des connaissances. Pour lui, l'instruction devrait unir et non différencier les hommes, et il « évoque l'un des premiers l'idée « d'échanges » de savoirs : apprendre les uns des autres, atteindre à l'égalité du savoir »[18]. Alors qu'en 1862, il considérait au nom de la liberté qu'il fallait ne se préoccuper que de la science en elle-même, et non du résultat de son influence sur la personne humaine, il pense au contraire à la fin de sa vie que si elle ne cherche pas à être utile à tous, alors la science ne sert qu'à nourrir la vanité et l'orgueil de celui qui la détient.

Si Tolstoï a changé d'opinion, c'est qu'il a eu l'occasion de se rendre compte par lui-même des résultats désastreux sur le plan humain, de la mise en application des progrès scientifiques dans le domaine industriel. Sa visite de certains quartiers misérables de Moscou l'a bouleversé au point de déclencher cette remise en cause totale de ses conceptions et de son mode de vie qui caractérisent la fin de son existence.

Ce principe de l'union est donc encore une conséquence de la sensibilité de Tolstoï et de son respect vis-à-vis du peuple. Sur cette base, à partir des années 1880, sa réflexion pédagogique s'orientera surtout vers l'opportunité de l'enseignement de chaque matière, étudiant dans quelle mesure elle apporte des éléments de réponse à la question du sens de la vie humaine, et cherchant à leur donner une cohérence d'ensemble en les reliant à la conception philosophique qu'il a développée.

Il en viendra finalement à définir une hiérarchie des connaissances, estimant que « les premières et principales connaissances à transmettre aux enfants et aux adultes doivent être vouées aux questions éternelles et inévitables qui surgissent du fond de l'âme de tout homme devenu conscient. La première question : que suis-je et quels sont mes rapports vis-à-vis du monde infini ? La seconde question, comme conséquence de la première : comment dois-je vivre, que dois-je considérer comme bien et comme mal, et cela toujours et en toutes circonstances ? »[19]. Cette base étant établie, il devient possible de rechercher dans quelle mesure les différents savoirs peuvent s'orienter vers un renforcement, une harmonisation des liens qu'entretient l'homme avec l'univers ; et considérant que la première urgence est pour chacun de créer des liens chaleureux et fraternels avec son environnement humain, Tolstoï favorisera par exemple l'étude de l'ethnographie.

Perspectives

Le fait que Tolstoï ait adopté une attitude active de recherche en pédagogie pourrait sembler quelque chose de normal à une époque où il n'existait aucune expérience solide dans le domaine de l'instruction du peuple. Tout était à créer. Ce n'était pourtant pas la tendance : on allait plutôt chercher des modèles, plus rassurants, plus efficaces pensait-on certainement, ou à appliquer des méthodes ayant fait leurs preuves dans les milieux aristocratiques, avec le souci de donner au peuple, par l'instruction, les moyens d'une plus grande efficacité sociale, sans remise en cause des intérêts des classes dirigeantes.

Du fait de la pression extérieure, il fallait en réalité une grande force de conviction pour se lancer de manière indépendante dans la recherche pédagogique, et sans l'appui de ses idées libertaires, Tolstoï n'aurait sûrement pas pu s'engager sur une telle voie. La revendication de la liberté est en effet récurrente dans son œuvre pédagogique : dès 1862, et il le confirme par exemple dans un article intitulé « Sur l'instruction du peuple » en 1875, " affirme que « la seule méthode de l'instruction est l'expérience et son seul critérium, la liberté »[20].

L'un des intérêts de sa démarche est de montrer comment il a réussi, sans trahir ses engagements premiers, à transformer une tendance instinctive à la révolte, un sentiment de réaction contre tout ce qui représen-

tait pour lui l'hypocrisie, l'autorité ou l'injustice, en force de propulsion pour la création et l'innovation. A ce titre, le fait qu'il se soit investi dans une réalité concrète et altruiste, est un élément déterminant de ce qui lui a permis de donner corps à son slogan libertaire des années de jeunesse, de quitter la sphère éthérée des idéaux, pour en arriver à une conception intérieure, maîtrisée, de cette même liberté.

Pourtant d'apparence, la fin de la vie de Tolstoï donne une image contraire à cela : le développement de ses conceptions philosophiques et religieuses l'amène à remettre en cause chaque aspect de la vie quotidienne, jusqu'à établir un carcan de règles qu'il s'impose au prix de nombreux sacrifices et qu'il voudrait également imposer à sa famille. On lui reproche la tendance moralisatrice et le dogmatisme de ses dernières œuvres, et le cercle restreint des adeptes du « Tolstoïsme », dont certains membres interprètent, voire utilisent les idées du vieil homme, semble aux antipodes de son rêve de fraternité entre les hommes. A la toute fin de sa vie, lui qui avait toujours contesté, remis en cause la société de son époque, tout en s'efforçant d'y agir de manière constructive, en arrive à un point tel de non-adéquation avec son environnement qu'il décide de partir... Mais en réalité s'il fuit, c'est une fois encore pour rechercher cornent vivre selon ses convictions...

Peut-être cette dynamique incessante explique-t-elle pourquoi au-delà des influences immédiates et des tentatives de récupération, la pensée de Tolstoï fut à l'origine de courants plus profonds dans la société russe comme à l'étranger : on pense à celui de la non-violence notamment.

En pédagogie également, plus que le détail de ses applications, ce qui importe et que peut nous apporter l'expérience de Tolstoï, est la logique qui sous-tend toute sa démarche, c'est-à-dire le type de questionnement qui l'a guidé, et l'impulsion qui lui a permis de rechercher inlassablement comment donner sens à l'acte éducatif. Charles Baudouin a dit de lui qu'il s'était trouvé « à l'entrée de presque toutes les avenues de h nouvelle pédagogie »[22]. Le pire écueil à ses yeux, mais aussi le plus sournois, serait sans aucun doute une quelconque dogmatisation de ses idées pédagogiques qui leur ferait perdre tout leur aspect vivant et créatif.

L'une de ces « avenues » s'ouvre grâce à l'attitude du maître qui s'efforce d'être à chaque instant au service des enfants. Cela peut sembler une évidence, .du moins cela aussi peut-il s'afficher comme un slogan, à moins que la réalité ne nous en rappelle la nécessité avec force, sous forme de violence. Comme le souligne Charles Baudouin, c'est peut-être au contraire la chose la plus difficile, mais sans laquelle même des nouveautés pédagogiques peuvent n'être en fait que de nouvelles instrumentations que Tolstoï qualifierait encore de « monstrueuses ». A l'heure actuelle par exemple, si les textes officiels parlent beaucoup d'expression orale ou écrite, recherche-t-on réellement dans les faits l'expression de la vie de l'enfant, avec toute la profondeur que Tolstoï y perçoit, ou seulement le développement d'une capacité d'ordre technique en vue d'une plus grande efficacité sociale, nécessaire dans un contexte économique très tendu ? La nuance est importante, la différence dans les activités proposées également: même dans ce domaine, on peut se contenter de donner aux enfants un exercice stéréotypé proposé par un éditeur... Il faut dire que si l'on parle de plus en plus souvent de créativité pour les enfants, il n'en est pratiquement jamais question en ce qui concerne les adultes.

A partir des années 1870, la question des contenus se pose à nouveau pour Tolstoï. Historiquement, elle n'avait aucune raison d'exister puisque l'enseignement était indissolublement lié à la religion, mais « maintenant tout le monde reconnaît que la religion ne peut être ni le fondement, ni le guide de la méthode d'enseignement mais que l'enseignement a besoin d'une autre base. En quoi consiste donc ce besoin, sur quoi s'appuie-t-il ? »[23], Jusque là, les seuls critères qui l'avaient guidé étaient ceux de la liberté de l'enfant et des besoins du peuple, mais si ces aspects lui sont toujours essentiels, ils lui paraissent maintenant insuffisants. « Nous voyons donc actuellement dans notre monde (...) l'absence d'une conception du sens et du but de la vie humaine, par conséquent l'absence d'une base pour l'instruction; et cela rend impossible tout choix défini et toute répartition des connaissances »[24]. Ainsi la

nécessité d'un critère théorique, que Tolstoï rejetait autrefois, s'impose de nouveau à lui et il le définit finalement comme étant celui de l'union.

Pour ce qui est des pistes possibles pour la mise en pratique de cet axe de recherche, Tolstoï déjà âgé, en est bien sûr resté au niveau de la réflexion. Celle-ci fait néanmoins écho à nombre de nos préoccupations, telles la solidarité, la gestion de la complexité, l'écologie... Tolstoï s'était aussi éveillé à l'infini de la science, et avait constaté que la manière de l'aborder et de la transmettre ne répondant à aucun critère raisonné, elle avait tendance à se développer au hasard, et pouvait ainsi devenir néfaste, voire dangereuse. De ce point de vue également, il fut un précurseur.

Dans le concret, la manière dont il envisage l'enseignement de l'ethnographie peut interroger notre conception et nos pratiques actuelles de la géographie, si difficile à relier à la vie, même au niveau de l'enseignement élémentaire. En ce qui concerne la cohérence d'ensemble des savoirs, on n'en est qu'aux balbutiements de « l'interdisciplinarité », et là aussi se pose la question du principe qui doit guider sa construction. Quant aux échanges de savoirs, Internet met en évidence l'importance d'une éthique qui sous-tende leur développement. Pour Tolstoï, ce travail de réflexion ne doit pas seulement être celui du législateur, coupé de la réalité du monde de l'enseignement, ce doit être avant tout celui de chaque maître, de chaque professeur, qui doit tout d'abord s'efforcer de construire pour lui-même une solide philosophie de vie, en recherchant l'aspect essentiel et universel de la pensée des sages de tous les pays et de tous les temps. Et sur cette base, et en développant une perception claire des caractéristiques de son époque, c'est à lui de définir des priorités dans l'étude des différents domaines de la connaissance.

Finalement selon Tolstoï, que ce soit du point de vue relationnel, didactique ou philosophique, il appartient donc avant tout à l'éducateur lui-même, ni uniquement investi d'une mission, ni uniquement technicien de l'enseignement, de chercher à l'être « au sens noble du terme ».

Notes et bibliographie

1 Louise-Dominique Maroger, Les idées pédagogiques de Tolstoï, Thèse de doctorat, 1972
2 Léon Tolstoï, 1875
3 L. Tolstoï, 1862
4 L.D. Maroger, 1972
5 L Tolstoï, 1860, cité par Charles Baudouin
6 L.Tolstoï, 1862
7 Les premiers articles pédagogiques de Tolstoï connus en France furent « La liberté dans l'école » et « L'école de Iasnaïa Poliana », traduits dès 1888, puis « Les progrès de l'instruction publique en Russie », en 1890. Ils furent suivis de contes, de fables et récits destinés aux enfants, en 1891, puis de deux volumes des Œuvres complètes publiés aux éditions Stock en 1905 et 1906, qui restent à ce jour la référence la plus importante en ce qui concerne les textes originaux.
8 L. Tolstoï, 1862
9 C. Baudouin, 1923
'10 L.Tolstoï, 1860
11 JJ. Rousseau, 1762
12 L. Tolstoï, 1862
13 L. Tolstoï, 1860, cité par C. Baudouin
14 L. Tolstoï, Revue Iasnaïa Poliana, 1862
15 Tolstoï, 1862
16 C. Baudouin, 1923
17 JC. Filloux, 1996
18 C. Filloux, 1996
19 L. Tolstoï, 1909, cité par C. Baudouin, 1923
20 Tolstoï, 1862
21 Ses idées libertaires influencèrent de manière certaine les protagonistes des écoles de Hambourg, et furent utilisées par la révolution bolchevique.
22 C. Baudouin, 1923
23 L. Tolstoï, 1875
24 L. Tolstoï, 1909

Baudouin C. (1921). Tolstoï éducateur. Paris, Neuchâtel. Niestlé et Delachaux.

Filloux JC. (1996). Tolstoï pédagogue. Paris. Presses Universitaires de France.

Maroger D. (1974). Les idées pédagogiques de Tolstoï. Lausanne, Editions L'Age de l'homme.

Thèse présentée devant l'université de Paris IV, le i" Juin 1972, Service de reproduction des thèses de l'université de Lille III, 1974

Tolstoï, L, (1902), Œuvres complètes, Articles pédagogiques et syllabaire : vol 73 :1862, vol 14 : 1875, Vol 19 : récits populaires ^881-iSS6, Paris, Stock.

Tolstoï L. (1925) Mémoire à Boulgakof sur l'éducation. Paris, Anvers, Ed Lumière.

Education nouvelle et utopie

Jacques Natanson Université de Rouen

Par éducation nouvelle on entendra ici l'ensemble constitué par les diverses initiatives qui depuis la fin du XIXe™ siècle se proposent de rénover en profondeur le fonctionnement du système scolaire. Cela va de la méthode Montessori à la pédagogie institutionnelle, en passant par Decroly, Freinet, Cousinet, les compagnons de l'université nouvelle, et les classes pilotes.

Que le mouvement ainsi constitué relève de l'utopie, c'est peu contestable. Si l'utopie désigne un projet d'organisation sociale radicalement différent de ce qui existe, et donc réalisé nulle part, l'éducation nouvelle, en dépit de sa diversité, rentre bien dans cette catégorie. Lorsque des enseignants proposent des initiatives de ce genre, les objections, voire les rejets qui s'expriment se ramènent souvent à la formule : « ce serait bien intéressant, mais c'est de l'utopie ! »

De fait, si on examine les projets de transformation proposés sous l'étiquette de l'éducation nouvelle, on constate que leur réalisation reste largement marginale.

Encore faut-il peut-être y regarder de plus près.

On peut soutenir que l'éducation nouvelle ne relève qu'apparemment de l'utopie. Un de ses aspects fondamentaux en effet consiste dans la prise en compte de la réalité de l'enfant.

D'une part, elle propose de tenir compte des possibilités réelles de l'enfant. Elle refuse qu'on exige ce dont il n'est pas encore capable, du fait de son âge et de ses conditions réelles d'existence. Mais surtout elle part du principe que l'enfant désire réellement le savoir, la connaissance, l'insertion sociale. Elle fait appel à ses intérêts.

Elle s'appuie largement sur le groupe, l'échange entre les enfants, la coopération.

Elle parie sur l'auto-discipline, le goût du travail personnel, le caractère stimulant de la réussite.

Plus profondément, elle s'appuie sur la réciprocité du désir et de la loi. L'enfant ne peut apprendre et se développer que s'il est motivé. Mais la motivation suppose des conditions de sécurité qui impliquent un cadre organisé.

Les classes autogérées pratiquant la coopération sont bien une réalité : le climat qui y règne peut sembler utopique par rapport à la tension qui règne souvent dans les classes traditionnelles.

Le caractère utopique des propositions de l'éducation nouvelle tient cependant à un certain nombre de facteurs qui s'opposent à leur réalisation.

D'abord des conditions institutionnelles. L'organisation scolaire comporte un certain nombre de contraintes. L'enseignement semble inévitablement divisé quant à son contenu : les disciplines, les programmes, leur progression. Les effectifs des classes sont fonction d'éléments d'ordre socio-économiques. Le temps scolaire est découpé en tranches déterminées. Cela aboutit au modèle traditionnel : à chaque heure un groupe fixe d'élèves travaille dans un lieu précis, la classe, avec un professeur désigné, sur un programme exigé, jusqu'à une période récente, dans l'enseignement élémentaire, l'emploi du temps était affiché dans la classe et c'était la première chose que l'inspecteur chargé du contrôle allait vérifier.

La pédagogie nouvelle fonctionne selon un modèle tout à fait différent : les lieux sont divers, les programmes décidés après débat, les élèves peuvent travailler seuls ou en groupe variable avec des intervenants différents.

D'autres facteurs qui rendent difficile la pédagogie nouvelle tiennent aux exigences sociales.

L'éducation doit trouver sa place dans l'organisation de la société, et notamment l'insertion des jeunes avec la répartition des compétences et des fonctions sociales. D'où examens, diplômes, attentes et exigences des parents.

Ces conditions comportent tout un aspect financier. L'éducation a un coût social, elle comporte des dépenses,

des crédits, des budgets. Les améliorations et les assouplissements considérés comme souhaitables pour une pédagogie nouvelle se heurtent souvent à des impératifs économiques.

Il existe également des impératifs de sécurité. L'encadrement doit être assuré, les déplacements contrôlés.

Les conditions d'une pédagogie nouvelle se heurtent aux habitudes, aux partis pris, aux attentes des acteurs. Commençons par les élèves. Même si la pédagogie traditionnelle comporte bien des aspects répétitifs, coercitifs, ennuyeux, on constate parfois que les premiers intéressés, les élèves, sont souvent réticents. Lorsqu'on leur propose un mode de fonctionnement qui exige d'eux initiative, expression, participation, création, ils ont parfois tendance à refuser, à se replier, à préférer le fonctionnement traditionnel déjà connu aux risques limités. Quel enseignant novateur n'a pas rencontré ce type de résistance où l'on voit les élèves traîner les pieds, réclamer les interventions de l'enseignant, les directives, les exercices ?

Les parents sont souvent décontenancés par la découverte de pratiques nouvelles, où ils ne retrouvent plus les procédures qu'ils ont connues, où ils n'ont plus les repères qui leur permettaient de contrôler et de vérifier que leurs enfants « ne perdent pas leur temps ». Ils ont du mal à accepter de voir disparaître les bulletins avec notes chiffrées, sur 20 de préférence, avec classement, au profit de formes plus qualitatives d'évaluation. Ils sont décontenancés de voir la coopération l'emporter sur la compétition.

Les enseignants aussi, qui sont nécessairement les acteurs de la pédagogie et donc de sa transformation, opposent des formes multiples de résistance au changement.

La pédagogie nouvelle met en question le modèle traditionnel et même l'idée qu'il y ait un modèle.

Ils ont l'impression que les procédures préconisées par l'éducation nouvelle constituent un risque et une menace pour leur sécurité acquise dans la conduite de la classe. En particulier, tout ce qui concerne l'appel à l'initiative des élèves les met en danger par rapport à la stricte programmation qu'ils ont peu à peu élaborée. Ceci concerne le contenu même de l'enseignement et sa méthode. Mais ce qui est le plus en cause pour eux dans l'éducation nouvelle, c'est l'autorité du maître.

Dans les périodes ou les lieux calmes, cela ne fait pas nécessairement question. Mais rien n'est jamais définitivement acquis dans ce domaine. Les enseignants peuvent être plus ou moins fragiles ou vivre des moments difficiles. On le voit bien actuellement dans toute une série d'établissements où la violence et la révolte sont sans cesse menaçantes.

Face à ces situations, l'éducation nouvelle n'apparaît pas toujours efficace, ce qui pourrait sembler renforcer son caractère utopique.

Pour atteindre une plus grande efficacité, il faut peut-être l'enrichir d'éléments sur lesquels elle n'avait peut-être pas suffisamment insisté.

Il est sans doute nécessaire de travailler sur l'implication du maître. Il n'est en effet pas suffisant de mettre en place de nouvelles méthodes de travail et de nouveaux modes de fonctionnement de la classe. Il faudrait aussi s'interroger sur le type de relations qui se mettent en place entre maître et élèves et aussi entre les élèves. Ce qui renvoie au changement d'attitude qu'exigé chez le maître ce type d'engagement, et au problème du transfert.

Ceci suppose que le maître soit aidé, soutenu, écouté. Notamment par l'instauration du travail en équipe, de plus en plus reconnu comme une nécessité face aux nouvelles conditions de l'activité d'enseignement. Il n'est pas facile de renoncer au stéréotype du maître seul dans sa classe jouissant d'un pouvoir absolu de décision. Mais on constate déjà qu'à conditions par ailleurs équivalentes les difficultés sont bien moindres quand fonctionnent des équipes d'enseignants travaillant sur leurs pratiques et réfléchissant avec un soutien extérieur.

La pédagogie institutionnelle permet de mettre en place un tel fonctionnement. La relation du maître aux élèves se transforme grâce au climat de la classe coopérative, où la régulation des tensions est assurée par la prise de décision en commun dans le cadre du conseil des élèves.

On sait que la pédagogie institutionnelle associe des méthodes empruntées à la pédagogie Freinet avec une approche psychanalytique qui tient compte de l'incons-

cient tel qu'il fonctionne à l'intérieur de la classe. C'est ce qui se passe dans les groupes qui la pratiquent. Elle est donc une certaine forme de passage à la réalité, bien que son implantation encore très limitée témoigne malheureusement des résistances qui maintiennent son caractère utopique.

Le passage de l'utopie à la réalité suppose en termes psychanalytiques qu'on subordonne le principe de plaisir, sans y renoncer, au principe de réalité. La réalité psychique, c'est ici précisément la prise en compte du désir, désir d'apprendre, désir d'enseigner, nécessité de la loi, place de la sublimation, fonctionnement du transfert.

C'est le propre de l'utopie d'être à la fois représentation de l'irréel et mouvement vers la réalisation de l'idéal entrevu.

La pédagogie régionaliste : une utopie au tournant des siècles

Hervé Terral

CERS Toulouse II

Si l'utopie se définit étymologiquement comme « l'en aucun lieu » et si elle fait écho à l'uchronie conçue, en écho, comme « l'en aucun temps », chacun sait bien qu'elle se donne aussi à voir comme un idéal à atteindre ici et maintenant -perçu presque physiquement ou géographiquement : elle est une île, un espace, voire un continent perdu, une sorte d'Atlantide ; les textes fondateurs, de Morus (1516) à Campanella (1631), de Bacon (1621) à Restif de la Bretonne (1781)- et jusqu'aux « socialistes utopistes » du 19*"" siècle, tel Cabet et son Icarie, n'aspirent qu'à découvrir cette « cité du Soleil », sise au delà des mers où l'Humanité devra prendre tout son sens, à l'imitation de ses habitants non corrompus. La raison pédagogique, semblable à la ruse d'Ulysse, s'efforcera à ses heures de retrouver, elle aussi, un territoire premier par delà lés sirènes, les amazones, les loto-phages : celui de la terre maternelle qui est aussi là terre des pères, l'Ithaque de l'identité.

Semblable métaphore peut parfaitement prendre place dans l'horizon politique des pédagogues rationalistes de.la 3ème République et de leurs inspirateurs. Michelet, le premier d'entre eux, « professeur de France » selon une percutante formule de M. Perrot, n'a pas manqué de souligner le rôle fondateur de la langue, plus proche en cela d'un j. Herder que d'un E. Renan -de la conception ethnique de la nation que de la conception élective selon le vocabulaire contemporain : « L'histoire de la France est le principal signe d'une nationalité. La langue est le principal signe d'une nationalité. Le premier monument de la nôtre est le serment dicté par Charles le Chauve à son frère au traité de 843 ».

Ainsi, significativement, son Tableau de la France (1ère éd. en 1833) qui s'ouvre quasiment par cette citation, vient-il, au sommet des Vosges, buter sur la plaine d'Alsace qu'il ne saurait décrire sans risquer de s'y perdre - sous le coup d'une attraction pour l'autre, pour Germania en l'occurrence (expression majeure de ce Moyen-âge qui le fascina sa vie durant) : « La langue française s'arrête en Lorraine et je n'irais pas au delà. Je m'abstiens de franchir la montagne, de regarder l'Alsace. Le monde germanique est dangereux pour moi. Il y a là un puissant lotos qui fait oublier la patrie. » Plus près de nous, G. Compayré (1843-1913) -que l'on peut considérer comme l'un des intellectuels les plus accomplis de la République naissante- n'a pas manqué de rappeler dans ses multiples ouvrages didactiques pour les élèves maîtres instituteurs la dimension indépassable du « patriotisme » dans l'éducation morale de l'homme : « Nous ne pensons pas qu'il puisse y avoir pour les enfants de nos écoles de meilleures leçons morales que celles que leur enseigne le patriotisme. La patrie doit être le dogme laïque, la religion dé tous les Français. Il faut se refuser à la discuter avec les insensés qui la nient. Contentons-nous d'un acte de foi. Disons : « ma Patrie », comme nous disons : « ma Mère ». Et si nous ouvrons largement notre intelligence à l'idée de l'humanité, réservons et donnons à notre cœur l'amour de la patrie. » Affirmant ce point de vue en conclusion de son manuel[1], Compayré retrouve alors les prémisses de son raisonnement, puisqu'il postule dès son premier chapitre la possibilité « d'établir chez tous les enfants d'un même pays un fonds de pensées communes, un ensemble d'aspirations, qui créent pour ainsi dire un esprit national, qui donnent une âme à la nation » -grâce à la « culture générale », tout en dénonçant immédiatement « l'utopie de l'éducation intégrale », i.e. « l'enseignement de toutes choses à tous, une instruction doublement universelle, par les élèves qui la recevraient et par les connaissances qu'elle communiquerait ». La formation de « l'homme idéal » relève d'un « désir [certes] généreux, mais néan-

moins chimérique » -ne fut-ce qu'en référence à « l'inégalité naturelle des intelligences » qu'un Helvétius négligea, précédant en cela bien des réformateurs utopistes (pensons à J. Jacotot en premier lieu, mais aussi aux tenants positivistes d'une éducation intégrale, tel P. Robin, prêt à verser dans l'anarchisme). De même que Guizot n'avait pas eu de mots assez durs pour « les méthodes et les écoles que nous auraient donné M. de Tracy et M. de Laplace, s'ils avaient pu donner quelque chose qui durât seulement autant qu'eux »[2] -à savoir les Ecoles centrales sous le Directoire et le Consulat, Compayré, grand laudateur de la loi du 28 juin 1833 sur l'enseignement primaire, avait, au demeurant, fustigé avec force cette famille de pensée dès son Histoire des doctrines de l'éducation en France depuis le XVIe siècle : « L'Instruction primaire, à raison même de son caractère simple et modeste ne se prête guère aux utopies et aux conceptions téméraires... Notre siècle, à ses débuts surtout, a vu surgir un grand nombre de penseurs indépendants et originaux qui prétendaient rien moins qu'à changer la face du monde... [et] ont presque tous combiné des plans d'éducation. L'histoire de la philosophie de l'éducation se compromettrait à s'arrêter trop longtemps sur d'aussi pauvres épisodes de la pensée humaine : elle doit être l'histoire de la raison, non de la folie. » [3]

Rien d'étonnant dès lors à ce qu'il en vienne à invoquer « le sage P. Girard » (il lui a consacré un volume de sa collection de vulgarisation Les Grands Educateurs) : « Aux uns une culture, aux autres une autre culture. » Ce qui fait lien néanmoins entre les uns et les autres, c'est en premier lieu la langue, fondement d'« une éducation par la langue maternelle ». De même que Guizot avait imposé le mode simultané d'enseignement et la langue française, tous deux chers aux Frères des écoles chrétiennes lassaliens, générant au niveau des Comités d'arrondissement chargés de contrôler les classes une véritable chasse aux « patois » et à leurs usagers[4], de même « l'école de la République » précisera par le modeste article 14 du Règlement-modèle des écoles primaires (7 juin 1880) : « Le français sera seul en usage dans l'école. » Le linguiste Ferdinand Brunot donnera en 1910 ce que l'historien J.-F. Chanet appelle « une formulation définitive » : « L'unité linguistique est un des facteurs de l'unité nationale »[5]. La France contemporaine, son Conseil constitutionnel au moins, ne dit pas autre chose.

Un tel programme de francisation « à la hussarde » -si l'on ose dire en songeant à la formule de Ch. Péguy à propos des instituteurs «hussards noirs de la sévérité»[6] sera particulièrement mis en œuvre par un Inspecteur général, I. Carré[7] ;, grand admirateur des écoles de Port-Royal, sous le nom de « méthode maternelle » d'apprentissage de la langue française... et lors même qu'une grande partie de la population rurale (bretons, occitans, flamands, etc.) est tout à fait allophone. Le combat de Carré aura, bien sûr, le soutien de l'encadrement primaire, en premier lieu de la Revue pédagogique (De la manière d'enseigner les premiers éléments du français dans les écoles de Basse-Bretagne, 1888, n°3 ; De la manière d'enseigner les premiers éléments du français aux indigènes et dans les pays soumis à notre protectorat, 1891, n°4), mais aussi de la puissante Ligue de l'Enseignement, créée par J. Macé -qui envisagera aussi, non sans quelques contradictions semble-t-il, de « procéder pour l'enseignement du français comme on procède généralement en matière d'enseignement des langues étrangères, c'est-à-dire d'utiliser comme intermédiaire la langue ordinaire de l'élève, en l'espèce la langue d'Oc » (Congrès de Toulouse, 4 novembre 1899) et n'en formulera pas moins, dès lors, des vœux concrets concernant « 1. L'admission des chants languedociens parmi ceux que l'on fait exécuter dans les écoles primaires ; 2. L'admission des ouvrages écrits en langue d'Oc parmi ceux des bibliothèques des écoles ou des sections de la Ligue ; 3. L'extension de l'enseignement de l'histoire locale ou régionale afin de réagir contre cette malheureuse tendance qui consiste à réduire les faits glorieux de l'histoire de notre pays à ceux concernant l'Ile-de-France ou les princes de la maison de France ». La revue Terro d'Oc (décembre 1899, n°102), revue de L'Escolo moundino toulousaine, ne manque pas de rappeler à cette occasion que ce texte [présenté par son responsable, A. Sourreil] a été voté par « des congressistes qui sont la plupart du temps membres de l'Enseignement des différents points de France » mais concède volontiers au réalisme : « Ces

vœux n'ont assurément que l'importance de vœux, et il serait sans doute téméraire de leur attribuer une portée exagérée au point de vue des résultats immédiats à obtenir ». Réalisme dont témoignera de facto le bref passage au Ministère du félibre Maurice Faure, originaire de la Drome, qui obtiendra, en 1911, le développement des études d'histoire locale en classe, mais qui fera dire a posteriori au monarchiste Charles Maurras, félibre provençal lui aussi, à propos des politiques républicains régionalistes : « Ils ont inauguré des monuments, donné des décorations. Et puis après ? »

Le débat scolaire et pédagogique sur la question de la langue nationale est, on le voit, à l'évidence politique - aujourd'hui comme hier. Mais il est traversé de multiples oppositions, renvoyant à des idéaux divers comme à des combats communs, voire à des alliances peu ou prou conjoncturelles ou singulières. Deux lignes de force se dessinent : une opposition Paris/Province(s), traduite en français/« patois » ; une autre entre République et Réaction. Une version figée de ces débats consiste à dire, pour le camp « jacobin » et depuis l'année 1793 au moins, que le français, hier langue de l'universel et de la distinction selon le monarchiste languedocien Rivarol (Discours pour le concours ouvert par l'Académie de Berlin, 1784), est sans contestation possible LA langue de la « régénération de l'entendement humain », « des Alpes aux Pyrénées », selon l'ariégeois Lakanal et le basque Garât (Discours inaugural de l'Ecole normale de l'an III),,, Et que les idiomes sont, en retour, l'expression de l'obscurantisme clérical et d'un esprit anti-national, selon l'abbé Grégoire, le conventionnel Barère de Vieuzac, etc. Nul n'ignore que cette vision fut aussi, très tôt, dénoncée : par exemple à travers la Pétition pour les langues provinciales au corps législatif (printemps 1870) cosignée par le Comte de Charencey, H. Gaidoz et le professeur Ch. De Gaulle (oncle du Général)[8]. C'est dans ce contexte qu'il importe de rappeler, grands oubliés de notre histoire, les revendications et les actions de quelques enseignants que je qualifierais objectivement de « méridionaux » dans l'espace français (ils ont leurs équivalents en Bretagne ou ailleurs) :

- le courant provençaliste.

Se situant dans le droit fil de son maître à penser Frédéric Mistral (1830-1914), fondateur du Félibrige en 1854 et couronné par un des premiers prix Nobel de littérature (1904) -à l'initiative, semble-t-il, de quelques philologues... allemands, il apparaît comme modéré dans son expression. Jamais, et plus encore après la défaite de 1870, il ne voudra donner le sentiment de choisir quelque voie autonomiste, a fortiori sécessionniste, comme en ses débuts Mistral put en être accusé avec son Ode aux poètes catalans (1861) et la Coupo Santo (sorte d'hymne « national » provençal). Il ne remettra donc pas en cause l'union de la Provence à la France (1481), tout en affirmant qu'il s'agit bien d'une union... comme pour la Bretagne. Mais il n'en défendra pas moins avec force le provençal comme langue digne d'enseignement. Quelques auteurs en témoignent plus particulièrement. Jean Aurouze (1871-1956), prêtre, soutient en 1907 une imposante thèse pour le doctorat es Lettres, Histoire critique de la renaissance méridionale au 19e siècle. La Pédagogie régionaliste, dédiée à Georges Dumesnil, universitaire républicain porté sur le développement de la Science de l'éducation et auteur, au demeurant d'un Pour la pédagogie qui le situe dans une certaine tradition française (Cousin, Buisson, Marion, Compayré, Durkheim, etc.). Si, comme il se doit, l'ouvrage célèbre la grande et la petite patries qui, « loin d'être exclusives l'une à l'autre, s'enlacent, s'unissent, se complètent », il entend étudier la « renaissance méridionale » lato sensu, par exemple en Béarn, en Gascogne, en Languedoc ; il comprend surtout une partie complémentaire, toute didactique et rédigée en provençal (comme un décret novateur de 1903 en offre la possibilité pour les diverses langues vivantes enseignées à la Faculté), Lou Provençau a l'escolo. Sur un plan strictement universitaire, le travail pionnier d'Aurouze sera prolongé par celui d'Emile Ripert[9], soutenant à la Sorbonne, en 1918, une thèse quasi homonyme, La Renaissance provençale, 1800-1860, suivie d'une Versification de Frédéric Mistral, Mais ce dernier, chevalier de la légion d'honneur, sait inscrire sa réflexion dans le cadre de la grande patrie française : ainsi loue-t-il par ailleurs et le modeste Arsène

Vermenouze (1850-1910), « bon poète de l'Auvergne » et le « glorieux » Mistral, « un de nos grands classiques » ; chez le premier, « l'amour du dialecte natal ne comporte point d'hostilité contre la langue nationale » ; chez le second, « point de déclamations provinciales contre Paris. Il aime, il admire ce qu'il y a de noble dans Paris, le splendide effort de l'intelligence qui s'y prononce de siècle en siècle... C'est le meilleur des « régionalismes » »[10].

C'est pourtant davantage dans la lignée des divers livres et brochures d'un autre ecclésiastique qu'il convient surtout de placer Aurouze. En effet, Jean Lhermitte (sic), frère Savinien en religion,., redevenu Lhermitte après les lois sur la sécularisation du personnel enseignant (1904), passe pour avoir fondé une véritable doctrine scolaire que certains n'hésitent pas à appeler le « savinianisfne »[11]. Grosso modo, il s'agira pour ce modeste frère des Ecoles chrétiennes devenu inspecteur provincial et un temps délégué à Rome, de contribuer à l'apprentissage du français à partir du provençal -selon la méthode dite de la « traduction » que les linguistes modernistes, tel un Michel Bréal, défenseur des patois néanmoins, réserveront désormais aux... langues anciennes[12]: ainsi, un petit provençal ne confondra-t-il pas en français serai et serais s'il sait qu'en sa langue maternelle on dit sarai et sarièu... Profitant d'un arrêté ministériel dû à son compatriote G. Doumergue (peu enclin à défendre le provençal !) sur la nomenclature grammaticale, Lhermitte ne manque pas de glisser dans sa prose quelques mots de « provençal » et de « languedocien » avant de remarquer : « Quel dommage que l'arrêté ministériel se soit interdit de signaler ces moyens si pratiques pour un million d'élèves et qui mettraient de l'agrément sur l'âpre sentier de l'orthographe française ![13]». Mais c'est aussi, qui s'y tromperait ?, un moyen de reconnaître le bilinguisme de fait (et partant la culture « régionale ») à laquelle, indubitablement, « l'école de la République » a porté un coup brutal, sinon mortel[14].

- le courant occitaniste

S'inscrivant lui aussi dans le félibrige, mais dans un félibrige languedocien plus volontiers fédéraliste et républicain que le félibrige de Provence, teinté de catholicisme conservateur ou nostalgique d'un passé quelque peu « virgilien », il s'incarne en premier lieu à travers l'œuvre tant théorique que pratique de deux instituteurs : Prosper Estieu (1860-1939), homme du Lauragais, et Antonin Perbosc (1861-1944), enfant du Quercy (parlant donc le même dialecte languedocien). Tous deux sont des enfants (plutôt pauvres) de la République qu'ils chériront toute leur vie... et des écoles normales qui leur ont donné les bases de leur vaste culture dans le cadre de « l'humanisme primaire ». Ils se sont rencontrés en 1891 (et cette rencontre était attendue de part et d'autre comme devant être un événement-avènement) aux obsèques maçonniques de leur mentor commun, l'homme de lettres et politique Auguste Fourès (1848-1891) ; ils sont aussi les disciples du fédéraliste, plus parisien et plus international aussi par sa vie tumultueuse, Louis-Xavier de Ricard (1843-1911) -tout en étant reconnus, dès leur trentaine, comme de très sérieux espoirs du félibrige par son fondateur, Fr. Mistral en personne[15]. Leur carrière sera... modeste dans l'institutorat (que Perbosc quittera à 51 ans pour devenir bibliothécaire de la ville de Montauban et qu'Estieu a tenté, en vain, de quitter, en 1882, pour une escapade malheureuse dans le journalisme), mais non sans reconnaissances publiques, voire officielles, par ailleurs : Pr. Estieu, félibre majorai à son tour, est maître es Jeux floraux de la multicentenaire académie toulousaine éponyme (1902) ; il est interrogé par l'Aurore littéraire (1907), salué par une revue milanaise (Natura ed Arte, 1910) ; il connaîtra de son vivant, gloire suprême, la pose d'une plaque commémorative sur sa maison natale (1936), toutes autorités (étatiques et religieuses confondues !) ; A. Perbosc, plus réservé dans son « apparaître » social, sera lui aussi maître es jeux floraux (1908), publié dès 1905 en Catalogne, recruté pour réaliser une édition internationale de Contes licencieux d'Aquitaine, salué par les folkloristes Van Gennep et Varagnac, récompensé (avec le poète Paul Fort) par le prix Vignes de France (1932), honoré enfin de la légion d'honneur.

Si le temps a assagi l'œuvre des deux hommes (Perbosc se consacrant de plus en plus aux contes et fabliaux anciens, Estieu finissant par (ré)écrire et diffuser des cantiques populaires !), la majeure part témoigne

néanmoins d'un sentiment profond de rébellion -celui-là même qui leur fit embrasser la cause de la République et leur vaudra, malgré bien des déboires administratifs dus à des inspecteurs pointilleux, portés à faire appliquer l'article 14 du Règlement-modèle des écoles primaires (1880), une relative compréhension de quelques autres -plus girondins que jacobins d'esprit, quoique souvent « radicaux-socialistes »,

Dans le sillage des modestes « poètes du terroir » qu'ils ont chanté l'un et l'autre[16], Estieu et Perbosc passent, en effet, aujourd'hui pour les fondateurs de l'occitanisme culturel et politique[17]. S'ils se veulent, dans un premier temps, les porte-parole du seul campèstre (de la nature), ils ne tardent pas à relier dans une dynamique assez éclectique le « pays » local, l'Occitanie, la France, la Méditerranée latine et, sans aucun doute, l'humanité toute entière, ayant pour ce faire recours à des « outils » divers, déjà bien éprouvés chez les instituteurs : la monographie, le poème, le conte, mais aussi le manifeste politique, voire, plus singulier après la laïcisation de 1882, le cantique. De ce travail, aujourd'hui largement occulté, surgit une conception de la nation ouverte, susceptible d'éclairer le futur : en ce sens, ils ont aussi rapport avec l'utopie -comprise comme matrice possible d'une réalité à venir.

Les premiers pas littéraires d'Estieu sont résumés dans un poème français, L'école (1882), fortement teinté d'anticléricalisme et divisé en deux parties .(« aujourd'hui » ; « demain ») qui scandent la fin du monde ancien et ... la venue d'une épiphanie républicaine : « Oui, vous serez vengés, vous écoliers, toi maître./ Un nouveau soleil brillera sur le monde/ Et les petits enfants croîtront à sa clarté. » Au même moment, le jeune Perbosc taquine, lui aussi, la Muse française (et même castillane !}, sous l'influence du Parnasse[18]. La rencontre Estieu-Perbosc (1891) favorise, projet commun, un .passage à la langue occitane -structuré par deux grandes activités, inséparables : d'une part, un patient travail de restauration de la langue, à partir des Troubadours mais aussi en écho aux dialectes vivants[19], éloignant les deux comparses des félibres provençaux sans qu'il n'y ait jamais eu rupture complète néanmoins ; d'autre part, une œuvre poétique, assez composite par ses thèmes-au moins dans les débuts.

Ainsi, le « chef d'œuvre » d'Estieu passe pour être Lou Terradou (Le Terroir), précocement publié[20]. Cet ouvrage n'est pas sans rappeler Les Cants del Soulelh[21] (les Chants du Soleil) de son maître Fourès : l'auteur y exalte tout à la fois le campèstre, ses habitants, le « sang mêlé » (avec un hommage inattendu à l'émir Obka Ben Hedjadj conquérant de la Septimanie au 8ème siècle !), le Faidit (le chevalier dépossédé de ses terres lors de la Croisade des Albigeois et contraint à l'exil en Catalogne), les Français (« L'Occitanie est dans la France »), l'Occitanie elle-même (« Le Loup [Montfort] implacable t'avait mal étranglée »)[22]... Aussi ne peut-on être tout à fait surpris de le voir prendre position par la suite (1907) contre loferoje Tudesc (le féroce Tudesque) et défendre les Tchèques assurés de leur devenir national « tant que lo tchèc tindarà » (tant que la langue tchèque résonnera). Ou bien encore de le trouver (1911), « albigéisme » oblige, à la tête d'une campagne (avortée car violemment combattue par La Croix de l'Ariège et les félibres catholiques) pour l'édification d'un monument à la gloire d'Esclarmonde de Foix, sorte de Jeanne d'Arc cathare brûlée sur le bûcher de Montségur[23], Ces différents combats feront, bien évidemment, du numéro de la revue Gai Saber consacré à son œuvre (1940) un véritable patchwork idéologique[24]. Citons pour exemples :

- Jean-Charles Brun, délégué général de la Fédération Régionaliste Française et félibre majorai : « II n'a pas eu la consécration parisienne, qu'il n'a jamais recherchée, mais il a pu, avant de dormir de son dernier sommeil, se rendre cette justice, que nous lui rendons, d'avoir été non seulement un de nos grands poètes d'Oc, mais un patriote convaincu, un doctrinaire solide, un bon ouvrier de la grande œuvre. »

- A. Perbosc : « Tu, Estieu, brave e fidèl companhon, aqui-te dins la « siava patz dels rebonduts », tu que sens repaus e sensfaliment asfach tant bona e bêla batuda. Los que vendran entendran sempre ta crida : « Cens de Beziers, de Carcas, de Fois, de Lavaur, de Muret, de Toloza... Occitans, remembratz-vos ! »[25]- cette dernière citation renvoyant au souvenir de la patrie occitane (voire occita-

no-catalane) défaite lors de la bataille de Muret (1213) et aux exactions de la Croisade.

- Emile Ripert, lui aussi félibre majorai : « Que la terre d'Oc, qu'il a tant et si bien chantée, soit légère à son corps ! Quant à son âme, elle combat sans doute avec les milices célestes pour la France latine et chrétienne contre les armées plus barbares encore que celles dont Béziers, Lavaur, Carcassonne et Toulouse supportèrent jadis l'assaut brutal. »

Cette polyphonie dans l'hommage post mortem prend pleinement en compte la dernière évolution d'Estieu vers la religion catholique -qu'il a tant combattue jusqu'en son âge mûr, mais aussi et surtout la permanence de son engagement occitaniste. D'une part ses Bordons pagans (Vers païens, 1899) annonçaient déjà ses Bordons biblics (Vers bibliques, 1901)... D'autre part, Estieu a continué, sa vie durant, son travail d'infatigable animateur de revues et d'écoles félibréennes -illustré en premier lieu par la revue Lo Gai Saber (1919), enracinée dans son intitulé même dans le moyen-âge des Troubadours cher à Dante, Fauriel ou Nietzsche, et, tout autant par le Collège d'Occitanie (1927) qui entend, fidèle à Mistral, étendre le rayonnement de la langue dis Aup i Pirenèu. Mais quand bien même Estieu s'adressa-t-il en 1901 à ses « frères » instituteurs et leur proposa-t-il un programme où, « fidèle au parler du terroir, l'enfant n'aura pas vergogne de la charrue »[26], force est de reconnaître que son combat ne s'inscrira pas autant, alors, que celui de son double Perbosc à l'intérieur de l'enseignement public.

Antonin Perbosc est, plus encore que Prosper Estieu, une haute figure des lettres occitanes et ce n'est sans doute pas un hasard si ses œuvres majeures (Lo libre des campèstre, Lo gàt occitan...) figurent en 2001 et 2002 au programme du Capes de langue d'oc. Mais son rôle va bien au delà comme l'indique une plaque commémorative posée sur la bibliothèque municipale de Montauban : Fondator de l'occitanisme. Poèta e reformater de la lengo d'oc. Pédagogue - etnografe - bibliothecari. Majorai del Felibritge (Cigala de la Libertat). Plus encore qu'Estieu, son fidèle compagnon, il aura mené avec constance un combat pour l'enseignement de la lenga rairala (la langue des aïeux) dans l'école de la République.

Au tout début de sa carrière, Perbosc se prononce en ce sens dans La Tribune des Instituteurs (1-10-1886 et 1-2-1887) ; ses articles reçoivent alors des échos attentifs, voire positifs, dans une dizaine de publications. En 1890, le Bulletin de l'Instruction Primaire du Tarn-et-Garonne publie un Brinde al Carci e sous Felibres (toast au Quercy et à ses Felibres) à l'occasion du Banquet des félibres et cigaliers, tenu à Montauban en l'honneur d'Ingres le n août 1890 : cinq pages en vers (bilingues) pour louer le pays et ses écrivains : des Troubadours à madame J. Michelet[27]. Cette œuvre mineure, que Perbosc qualifiera plus tard de « didactique », peut être considérée néanmoins comme un prélude à une Anthologie d'un Centenaire, pages choisies des écrivains tarn-et-garonnais (1808-1908), quasi-officielle puisque l'inspecteur d'académie honoraire U. Athané saura reprendre (en reconnaissant sa dette) ses grandes idées dans un ouvrage d'histoire locale. Primé également dès 1887 pour avoir écrit une bonne monographie de village, Perbosc (comme Estieu) est néanmoins conduit à ruser -ce qui ne saurait surprendre si l'on admet avec le professeur Jean Guéhenno que la pédagogie elle-même « est une grande ruse et la plus savante des diplomaties ». Une expérience majeure peut illustrer ce propos.

Nommé en 1893 dans le petit village de Comberouger en Lomagne, aux confins du Languedoc et de la Gascogne, Perbosc va y construire de 1900 à 1908 une expérience pédagogique sûrement unique au monde alors et qui connaîtra, via les revues « folkloristes », un rayonnement certain. Un programme clair se fait jour, résumé en une phrase de sa correspondance avec Pr. Estieu (27 août 1911) : « Faire entrer la langue d'oc à l'école. » A cette fin, Perbosc présente à Estieu ses premiers pas, l'invitant à l'imiter : « Si tu tiens à savoir ce que j'ai fait depuis octobre, apprends que j'ai folklorisé surtout. Et j'ai entrepris une œuvre originale que tu verras réalisée dans un an à peu près. En voici le plan : Monographie d'un village :

I. La Vie au village

1. Autrefois

2. Aujourd'hui

II. Le Folklore

1. Contes populaires :
1. Aventures merveilleuses. Contes épiques.
2. Contes mystiques et superstitions.
3. Contes familiers.
4. Récits.
2. Poésies populaires :
1. Romances.
2.Chansons d'amour.
3. Chansons de travail.
4. Chants spéciaux.
5. Chansons pour petits enfants.
6. Chants historiques.
7. Récitatifs, formules, etc.
3. Traditions et légendes.
4. Proverbes et locutions proverbiales.
5. Devinettes populaires.
6. Jeux populaires.

L'originalité, c'est que je ne suis que le directeur de ce travail d'équipe et que ce sont mes élèves, une quinzaine de garçons et de filles de dix à treize ans qui le font. La première partie se déroulera sur une suite de petites monographies (100 environ) sur tous les sujets relatifs au terroir. Ce seront simplement des devoirs d'élèves bien coordonnés. La deuxième partie est la plus avancée. On m'a recueilli jusqu'ici quatre-vingt contes, souvent informes, parmi lesquels (quelle surprise pour moi !) il y a des chefs-d'œuvre, certains inédits. Tout cela est transcrit et traduit patiemment, et le bloc augmente tous les jours (Entre parenthèses, il y a jusqu'ici une quinzaine au moins de ces contes qui peuvent être publiés, et j'ai songé à la Revue des Pyrénées, à La tradition...). Pour les proverbes et les devinettes, le travail est à peu près fini : il est important. Pour les poésies populaires, ça commence ; je ne compte pas trop sur ce filon ; mais j'aurais peut-être les mêmes surprises que pour les contes. »

Le 14 mai 1900, Perbosc réitère : « Je suis en plein dans mon folklore... et je suis de plus en plus émerveillé des contes que mes élèves recueillent, écrivent, traduisent et transcrivent avec autant de frénésie que moi-même... C'est un travail formidable pour des enfants et un travail qu'un homme ne pourrait pas faire : témoin Bladé[28] qui a passé sa vie à colliger des contes de Gascogne et qui n'a pas mis dans chacun de ses volumes ce que j'ai trouvé en trois mois... Je songe très sérieusement à faire imprimer un volume de Contes... Je fais noter ces contes en absolu patois de Comberouger. Il y a des morceaux bien plus scatologiques [que ceux cités]. C'est à peine si nos terriens s'en doutent. Ils n'ont pas, eux, nos hypocrites pudeurs ! » Le 17 août 1900, l'enthousiasme est toujours là : « La première chose qu'il te faudra faire à ton nouveau poste, ce sera de fonder une société traditionniste. Celle que j'ai fondée ici, la première du monde, je suppose -fonctionne depuis janvier. Ses membres, au nombre de dix-huit, sont des enfants, garçons et filles, de huit à treize ans. Ce sont surtout les filles qui font d'excellentes folkloristes. » En 1906 encore, Perbosc fera encore part de son enchantement : « je suis enfantinement heureux en leur société. » Au total, la collecte des ethno-textes est plus que conséquente. L'innovation pédagogique aussi puisqu'elle se traduit par :

- la création de la « société traditionniste » dont les statuts sont déposés le 15 janvier 1900 : elle existera jusqu'au départ de Perbosc pour le bourg voisin (octobre 1908) et doit être considérée comme modèle de communauté scolaire. Ainsi l'article 5 précise : « La société fonctionne sous la direction de l'instituteur qui fait partie du bureau avec voix prépondérante. Le bureau comprend un président, un vice-président et un secrétaire. Ces trois derniers membres [des élèves] sont élus pour un an[29] ». Perbosc envisage même de créer une « fédération des sociétés traditionnistes scolaires du canton de Verdun-sur-Garonne » (13 septembre 1900) avec fête placée sous le patronage du fédéraliste Charles-Brun : il faut affirmer, en effet, avec force « le Félibrige fédéraliste et libertaire » (12 septembre 1901).
- le début d'une correspondance scolaire avec les élèves des écoles d'Auvillar (Tarn-et-Garonne) voit le jour, annonçant par là-même l'œuvre de Célestin Freinet.

Perbosc ira même jusqu'à formuler « l'ébauche d'un rêve » pour quand viendront les « Etats-Unis d'Europe » : « Une réalité domine : la plupart des langues mourront. Laquelle survivra ? Il semble impossible que ce soit la nôtre et, pourtant, je vois des raisons de croire que c'est

une fille du latin qui tuera l'anglais, l'allemand, le russe. Et pourquoi cette survivante ne serait-elle pas notre langue ? » (Lettre à Estieu, 27 juin 1900).

Devenu bibliothécaire de la ville de Montauban (1912) et écrivain reconnu dans l'espace occitano-catalan, Perbosc polémiquera (Les langues de France, 1926) contre son compatriote quercynois A. de Monzie, ministre pourfendeur des « patois ». Il saura, à cette fin, appeler à la rescousse quelques autorités républicaines : le linguiste Michel Bréal, Jean Jaurès et même l'Inspecteur général Edouard Petit (auteur d'un Rapport sur l'Education populaire 1900-1901 faisant référence, entre autres, à son travail de Comberouger) [30].

On peut, de toute évidence, placer dans la descendance de Perbosc... Célestin Freinet lui-même. Dans un courrier à Hélène Cabanes, institutrice à Abeilhan (Hérault) et membre du « groupe Antonin Perbosc », matrice du secteur pédagogique de l'Institut d'Etudes Occitanes (créé en 1945)[31], ce dernier précisera sa pensée : « Elevé moi-même dans la langue provençale qui a donc été ma langue maternelle, j'ai toujours regretté, au fond de moi, d'avoir dû l'abandonner pour une deuxième langue que je manœuvre certes avec suffisamment de sûreté, mais qui n'a jamais pour moi la résonance intime de mon patois »[32].

Ancien élève de l'école normale de Nice (1912-14), peu bavard sur ses années de formation, Freinet réitérera en 1959 (L'Educateur, n° de février) : « Il fut un temps, au début du siècle, où l'école publique menait une lutte à mort contre les langues régionales, les « patois ». C'était le temps pu les enfants n'avaient pas le droit de parler une langue maternelle, non seulement à l'école mais en récréation ou même dans la rue. L'invention du « signe » était alors la plus belle trouvaille de la scolastique d'alors. [...] On imagine ce qu'a pu donner ce système perfectionné de délation. Heureusement la vie se rit toujours de la scolastique, les langues régionales ne sont pas mortes ; elles refleurissent et leur enseignement officiel entre peu à peu dans la réalité de notre éducation nationale. »

Conclusion

Ces dernières lignes sont quasi contemporaines de la première « loi de tolérance » (hors Vichy !) des langues régionales, la loi Deixonne (1951)[33], et d'une époque où ces langues étaient encore couramment parlées en France. Au regard de l'histoire, l'utopie des « pédagogues régionalistes » n'a sans doute pas atteint pleinement son but... sans doute, dirai-je en paraphrasant Freinet, parce qu'à certains moments la scolastique finit par étouffer la vie ! Restent néanmoins, par delà leur idéal encore vivace, quelques belles phrases comme celle-ci -due à Perbosc (Lettre à Estieu, 1er juin 1892) : « Nous sommes une nouvelle école dans le Félibrige : non plus des séparatistes, mais des cosmopolites -ce qui en somme revient à peu près au même. Le Campèstre-l'Humanité ! »

Notes et bibliographie

1 G. Compayré, L'Education intellectuelle et morale, Paris, Librairie Paul Delaplane, 1908, p. 439. Notons que Compayré, protestant d'origine, cite pour l'occasion le sociologue leplaysien Paul Bureau, « écrivain catholique, qui ne fonde l'espoir d'une régénération morale que sur le relèvement des croyances religieuses et de la foi chrétienne ».

2 In Lettre à M. de Broglie, 20 août 1832. Ironie de l'histoire, Cuizot succédera à Destutt... dans un fauteuil de l'Académie française et devra donc faire son éloge !

3 G. Compayré, Histoire des doctrines de l'éducation en France depuis le XVIème siècle, Paris, Librairie Hachette, 6ème éd. 1898, tome 2, p. 344-345. L'ouvrage a obtenu le prix Bordin de l'Académie des Sciences morales et politiques (1877) et un prix Monthyon de l'Académie française.

4 Par exemple, à Cahors (Lot) en 1834, AD Lot i T 40 -exemple majeur qui entraîna la défense de l'écrivain romantique Charles Nodier en faveur des « patois ».

5 J.-F. Chanel, L'Ecole républicaine et les petites patries, Paris, Aubier, 1996, p. 207.

6 Précisons que Péguy accueille dans les Cahiers de la Quinzaine Antonin Lavergne, professeur d'école normale réprimé par son administration, pour avoir écrit dans les années 1900 Jean Coste et La Médaille, nouvelle dénonçant le « signal », i.e. le stigmate dont sont affublés les élèves « patoisants ».

7 Né dans les Ardennes en 1829, Carré sera agrégé de grammaire en 1862, inspecteur d'académie en 1870, inspecteur général de l'enseignement primaire de 1883 à 1892. Cf. P. Boutan, De l'enseignement des langues. Michel Bréal linguiste et pédagogue, Paris, Hatier, 1998.

8 D'une vingtaine de pages, elle sera rééditée par le folkloriste H. Caidoz en 1903 chez A. Picard avec divers compléments (« La poésie bretonne pendant la Guerre de 1870 ») et sera placée sous le patronage de diverses autorités intellectuelles et patriotiques, chacune à leur façon: les ministres Paul Bert et Georges Leygues, le socialiste allemand A. Bebel dénonçant le Slesvig danois annexé par la Prusse.

9 E. Ripert, devenu professeur de langue de littérature provençales à Aix, donne en 1924, dans une collection de poche chez A. Colin, Le Félibrige, ouvrage de référence réédité en 1948.

10 E. Ripert, Un poète de l'Auvergne : Arsène Verménouze, Revue pédago-gique.ign, n°2. p.254-267; L'exemple de Frédéric Mistral, Revue pédagogique,!909, T.2, p,106-118 ; ou encore L'œuvre de Frédéric Mistral et l'Enseignement, 1914, n°6, P 560-568. E. Ripert se prononce dans ce dernier texte pour un enseignement du provençal dans les trois ordres de la scolarité, idée qu'il reprendra en 1924-25 à destination du baccalauréat (opposition du ministre A. de Monzie; approbation de E. Daladier, félibre) et verra concrétiser, en partie, sous Vichy par une circulaire du 9-10-1940 due à son frère G. Ripert, suivie d'un arrêté du ministre J. Carcopino du 24-12-1941 : 1h1/2 hebdomadaire de « langue dialectale » facultative en primaire.

11 J. Flamme, Un éducateur. Savinian et le savinianisme, Avignon, Imprimerie Thibon, 1944,52p.

12 Si Bréal se montre très favorable à l'usage des langues régionales dans la classe, il n'en prône pas moins en général ce qui va s'appeler la « méthode directe » (i. e. parler la langue). En ce sens, il ne peut s'associer pleinement aux approches saviniennes et, in fine, n'est pas favorable à un enseignement de ces langues. Cf. P. Boutan, op. cit.

13 J. Lhermitte (Savinian), Quelques aperçus grammaticaux sur les langues romanes, le provençal et le français, Avignon, Fr. Seguin Imprimeur-Editeur, 1911, il p.

14 Cf. Henriette Walter, entretien au Monde de l'éducation, février 2002, p. 29.

15 Perbosc succède ainsi à 31 ans à Fourès comme majorai avec la « Cigale de la liberté » pour marque de reconnaissance.

16 Ils figurent dans les tomes 2 et 3 de l'anthologie due à Ad. Van Bever, Les poètes du terroir du XVe™ au XX"" siècle, chez Delagrave, s.d.

17 Félix Castan, Préface à A. Perbosc, Les Manifestes occitans, Montauban, Rééd. Cocagne, 1974.

18 Non publiées... comme la majeure part de son œuvre, ces pièces peuvent être consultées dans le très imposant fonds manuscrit Perbosc de la Bibliothèque municipale de Toulouse.

19 Autour de la revue Mount-Segur, devenue Mont-Segur, dans un souci d'une gra-

phie commune à tous les occitans (1896-1904).

20 P. Estieu, Lou Terradou, Carcassonne, Bibliothèque de la Revue Méridionale, 1895. Préface de A. Perbosc.

21 A. Fourès, Les Cants del Soulelh, Carcassonne, Imprimerie Servière, 1891.

22 A la fête, très officielle, des Cadets de Gascogne (1898), Estieu fera encore retentir un puissant « Vive l'Occitanie ! » sous les lambris de la salle des Illustres du Capitole de Toulouse.

23 Estieu est alors dans la droite descendance du pasteur ariégeois Nicolas Peyrat (1809-1881), « inventeur » du mythe de Montségur comme symbole d'une « tragédie » de l'Occitanie (1244) -trouvant néanmoins réparation dans la Révolution française... et la République. Dans son Histoire des Albigeois (1870-1881), ce dernier, soutenu par la Société d'histoire du protestantisme français, écrit : « Montségur, de son roc désert, regardait tristement mais fermement en face le Louvre et le Vatican, le roi de France et le pape de Rome... Il abritait dans sa grotte trois ennemis irréconciliables de la théocratie : la Parole, la Patrie, la Liberté , ces puissances de l'avenir » (T. i, p, 75).

24 Lo Gai Saber, revista de l'Escola Occitana, Hommage à Prosper Estieu, 2lème année, mars-juillet 1940, n°i85-i88.

25 Toi, Estieu, courageux et fidèle compagnon, te voilà dans la « douce paix des disparus », toi qui, sans repos et sans manquement, as fait un si bon et si beau travail. Ceux qui viendront entendront toujours ton cri : « Gens de Béziers, de Carcassonne, de Foix, de Lavaur de Muret, de Toulouse... Occitans, souvenez-vous ! »

26 Dans Flors d'Occitania, 1901. Cité par M. Cuq, Inspecteur d'Académie de l'Aude, aux cérémonies du Centenaire de la naissance de Pr. Estieu. Cf. Lo Gai Saber, 3gème année, n°294, juillet-octobre 1960, p. 289.

27 Mme Jules Michelet, montalbanaise d'origine, est l'auteur des Mémoires d'une enfant qui témoignent d'une bonne connaissance de la langue d'Oc.

28 J.-F. Bladé (1827-1900), érudit gascon, qui publia contes et chansons populaires (y compris une édition en français chez Calmann-Lévy, en 1895).

29 Bibliothèque municipale de Toulouse, manuscrit 1421, feuillet 66 et suivants, Cités in J. Bru, préface à A, Perbosc, L'anneau magique, Carcassonne, GARAE, 1987.

30 De même, E. Petit acheva-t-il un article d'inspiration « pédologique », joliment intitulé « Ames d'écoliers », par une singulière remarque : « Quels trésors d'observations neuves, ajoutant à la diversité des types individuels l'atavique différenciation des races, les instituteurs bretons, normands, picards, languedociens pourraient recueillir ! La récente théorie de M. Demolins sur les influences du sol, de « l'habitat », du climat, de la culture, etc. pourrait être éclairée à la lumière de cette originale documentation. » (Revue pédagogique, 1898, n°11).

31 H. Cabanes signera un texte programmatique fondé sur l'étude du milieu et les techniques Freinet, D'un *ensenhament* régionaliste, Oc, série X, 1946-48, 76-81,

32 Cité par Ch. Laux, « Antonin Perbosc et l'étude du milieu » in Centre d'étude de la littérature occitane, Antonin Perbosc (1861-1944), Actes du colloque de Montauban (1986), Béziers, Centre international de documentation occitane, 1990, 31-45.

33 Très longue à être votée (un an et demi), cette loi a largement été vidé de sa visée initiale puisque sont exclues de son cadre les langues (censées être) partagées avec un autre Etat (l'alsacien, le corse, le flamand) !

Les socialistes utopiques et la « légende de l'orientation »[1]

Francis Danvers
Professeur UFR des sciences de l'éducation
Université de Lille III

« L'âge d'or du genre humain n'est point derrière nous, il est au devant, il est dans la perfection de l'ordre social ; nos pères ne l'ont point vu, nos enfants y arriveront un jour ; c'est à nous de leur en frayer la route. »

Saint-Simon, 1814 De la réorganisation de la société européenne

Platon, premier théoricien utopiste

Platon, dans La République, conçoit un Etat fondé sur la sélection éducative, qui est en réalité une méritocratie. Pour le philosophe grec, la justice, c'est donner les emplois à ceux qui le méritent. La « liberté des vocations » découle de la division du travail. D'une certaine manière, il a pressenti la caractérologie et l'orientation professionnelle ainsi que l'orientation scolaire qui la prépare : « la nature n'a pas fait chacun de vous semblable à chacun, mais différent d'aptitudes et propre à telle ou telle fonction ». L'homme doit faire pour tous les autres, le métier qui lui est propre, celui pour lequel il se sent apte (Livre II). De la sorte, Platon considère qu'il existe trois types d'individus correspondant aux trois facettes de l'âme humaine : ses « appétits, la « raison » qui les contrôle, et la « passion » qui correspond au sens moral et à ses manifestations. Ces propriétés innées, permettent aux individus de remplir des fonctions sociales particulières : les producteurs, les guerriers, les magistrats -et la société sera d'autant plus juste que chacun sera à sa place. Platon décrit un système politique idéal (Livre III, 414 c-415 d, traduction E. Chambry) qui, une fois institué, devra se reproduire de manière immuable. Il a recours au « mythe des métaux » du poète Hésiode pour contenir la mobilité sociale : «...le dieu qui vous a formés a mêlé de l'or dans la composition de ceux d'entre vous qui sont capables de commander ; aussi sont-ils les plus précieux ; il a mêlé de l'argent dans la composition des gardiens ; du fer et de l'airain dans celle des laboureurs et des autres artisans...Aussi le dieu enjoint-il aux magistrats tout d'abord et avant tout de surveiller les enfants, et de prêter l'attention la plus curieuse au métal qui entre dans la composition de leur âme ». Les trois classes hiérarchisées aux fonctions bien délimitées reposent sur une hiérarchie de dignité ou de prestige.

Le « Connais- toi-même », inscription placée sur le fronton du temple de Delphes, règle de sagesse et pédagogie socratique, a traversé toute la tradition de pensée en matière d'orientation professionnelle jusqu'à nos jours, où la formule s'est étendue pour désigner l'accompagnement de la réussite universitaire.

Il y a, au moins, deux façons d'aborder l'utopie, soit à la manière de G. Lapouge, 1990, en la condamnant unilatéralement, comme perversion de l'esprit humain et tentative blasphématoire de se substituer au Créateur, soit en lui conférant, comme le conçoit M. Benasayag, 1987, 1990, une fonction sociale positive, mais qui n'a de sens qu'à partir du moment où l'on ne cherche pas, justement, à la mettre en œuvre. Tout architecte, nous dit-il, doit avoir en tête un modèle idéal, mais savoir qu'il ne pourra jamais le réaliser. L'idéal utopique de l'orientation, dans cette perspective, n'est critiquable qu'en tant qu'on cherche à l'appliquer. C'est bien là, d'ailleurs, que les effets pervers commencent à se faire sentir. En dernière analyse, les dérives de l'utopisme en orientation nous renvoient, en creux, une des questions essentielles de notre époque, à savoir la reconstruction de la représentation de l'homme, et de la société. Nous voudrions montrer qu'il n'y a pas d'orientation humaine sans l'esquisse d'un lieu d'utopie, point d'appui des promesses de l'avenir (raison pratique) autant que de la faculté de juger (sens critique).

Voyage en utopie

L'ère des utopies coïncide avec les grandes décou-

vertes et l'affirmation du sujet -l'individu- comme acteur de l'Histoire et maître de son destin. Utopie, traité sur la meilleure forme de république et sur une île nouvelle. Utopia, 1516, le mot créé par Thomas More, est employé au sens de « non lieu » ou encore « le lieu qui n'est pas ici ». Cette définition permet de penser que l'utopie reste possible. Dans ce royaume, la propriété privée est inexistante, de même que l'argent. Tous les biens sont communs, II n'y a ni riches ni pauvres. L'or est méprisé. Les citoyens doivent partager le travail, donner deux ans de leur vie à l'agriculture et consacrer six heures chaque jour à un travail manuel. Ce socialisme s'appuie sur une organisation sociale rigoureuse, quasi-mathématique. Ses besoins matériels assouvis, l'Utopien pourra : « s'affranchir de la servitude de son corps, cultiver librement son esprit, développer ses facultés intellectuelles par l'étude des sciences et des lettres », toutes activités auxquelles il faut « laisser à chacun le plus de temps possible ».

Thomas More envisage une prééducation et initiation professionnelle. Les enfants des deux sexes sont initiés à l'agriculture : « Outre l'agriculture qui est, je le répète, la tâche commune, chacun apprend un métier particulier : les uns tissent la laine et le lin, les autres sont maçons ou artisans, travaillant le fer ou le bois. » On réserve aux garçons les métiers les plus durs. En règle générale, ils embrassent la profession de leur père ; une possibilité est offerte d'aller vers un autre métier ou d'apprendre deux métiers.

M. Dommanget, 1970, note qu'en faisant alterner le travail agricole et le travail artisanal ou industriel, Thomas More entre, dès le XVI*me siècle, dans la voie où s'engageront plus tard Charles Fourier et Karl Marx qui visent à éliminer toute différenciation, par suite toute opposition, entre la ville et la campagne.

Dans la Cité du Soleil, de Tommaso Campanella en 1623, on se préoccupe de la pratique des métiers et de l'orientation professionnelle. Campanella n'entend enfermer ni l'enfant ni l'adulte dans un métier déterminé. Il préconise la visite des ateliers « dans le but de reconnaître d'une manière positive les goûts de chaque enfant ». L'alternance des travaux qui passera dans la tradition socialiste, est érigée à la hauteur d'un principe. Le salarié le plus considéré est celui qui excelle dans le plus grand nombre de métiers, « ce qui n'empêche pas chacun d'être appliqué à la spécialité pour laquelle il a montré le plus d'aptitude ».

Campanella est un partisan de l'astrologie qui, selon lui, préside à la répartition des fonctions affectées plus spécialement à chacun.

L'apport des pédagogies socialistes

Pour qu'il y ait pédagogie socialiste[2], il faut « qu'il y ait enseignement et travail productif ; les modalités de cette conjonction varieront : certains voudront fondre l'école dans l'usine, d'autres intégreront de véritables usines dans l'école, d'autres encore se contenteront d'ateliers productifs à l'école. L'école ne peut pas être neutre, elle doit être construite sur une culture polytechnique et prolétarienne. Ecole et travail vont de pair », Houssaye, 1999. Les modèles de pédagogie socialiste (Pougatchoff, Korczak, Makarenko) insistent sur la dimension de la loi et de la justice.

On trouve chez Owen[3]et Fourier les idées de base de la pensée ouvrière et socialiste sur l'éducation :

- l'éducation doit être participation à la vie laborieuse de la société et acquisition consciente des divers procédés de fabrication ;
- l'éducation par le travail doit rendre possible une vie à multiples facettes et ne pas limiter prématurément l'homme à l'exercice d'un métier déterminé ; Le travail doit être total : il ne doit être amputé ni par la division sociale du travail ni par la spécialisation dans une seule fonction ;
- le travail et l'éducation par le travail sont des passages obligés pour bâtir la future société « socialiste ». Ces thèses partent d'une double critique : celle des sociétés d'exploitation et celle des organisations éducatives.

L'éducation doit être « intégrale ». Marx, 1866, entend par formation trois choses : la formation intellectuelle ; l'éducation physique ; l'éducation polytechnique (ou technologique). Après la Révolution d'octobre 1917 en Russie, c'est l'une des idées-forces de la pédagogie qui se réclame du « socialisme scientifique » que de militer en faveur d'une école du travail productif associé à la formation intellectuelle. Selon Lewin, 1989, marxistes et anarchistes auront au sujet de l'importance de l'éducation dans la rénovation sociale, une opinion politique

diamétralement opposée : les uns estimant que la révolution transformera les individus ; les autres soutenant qu'elle échouera si elle n'est précédée par une transformation des individus, étroitement solidaire d'un bouleversement dans le domaine pédagogique et d'un changement radical des mentalités et des attitudes. Les « sociopsychanalystes » G. Mendel et C. Vogt, 1973, ont élaboré un Manifeste éducatif, proposant une éducation socialiste anti-autoritaire basée sur la réconciliation du marxisme et de l'anarchisme.

Dans une contribution récente sur « La pensée anarchiste et le problème de l'orientation professionnelle dans l'entre-deux-guerres », F. Danvers, 2000, nous avons montré que l'anarchisme était un lieu d'utopie dans la mesure même où l'individu est la mesure de l'idéal. Les utopies ne sont souvent que des vérités prématurées. Ainsi S. Faure dans L'encyclopédie anarchiste, 1934, (article « orientation ») considérait que l'orientation professionnelle avait été jusqu'alors au service des capitalismes et des nationalismes, et que reliée à l'éducation libertaire, elle pouvait devenir un instrument de libération et de progrès. Cette vision d'une orientation sans contrainte, portée par un idéal humain de bien-être très élevé, l'amena à revendiquer pour « tous les enfants la possibilité d'Une instruction complète (instruction professionnelle non étroitement spécialisée et culture générale), jusqu'à l'âge de 18 ans au moins, sans qu'ils soient forcés de gagner prématurément leur vie. L'avenir verra une orientation éducative, selon les aptitudes, plutôt que l'orientation professionnelle, telle qu'on la conçoit aujourd'hui » (p.i884).

Fourier, Saint-Simon, Proudhon et de quelques autres...

Dans une recherche portant sur « les origines et la naissance du mouvement d'orientation », Huteau et Lautrey, 1979, évoquent parmi les sources idéologiques et scientifiques, les grands courants philosophiques portés par les « socialistes utopiques » qui ont pour principales caractéristiques de rêver l'organisation de monde industriel, celui du Progrès et de la Science. Chez la plupart d'entre eux, la société a une unité organique qui dépasse les individus. La recherche de l'harmonie sociale nécessite le dépassement de l'antagonisme de classe entre les ouvriers et les bourgeois dans la société industrielle : « si nous évoquons Fourier, c'est parce qu'on trouve chez ses disciples, dans le cadre de cette réflexion sur l'organisation sociale, les premières formulations relatives à une orientation professionnelle ». En effet," on trouve chez cet utopiste, des critiques et des suggestions en matière d'éducation des talents et d'organisation du travail.

Dans la communauté idéale de l'avenir, à laquelle il donne le nom de « Phalanstère », les relations entre individus sont pacifiées, par la parfaite adéquation, pour chacun, de sa situation à ses passions. Au sein de cette communauté industrieuse, chacun s'emploie aux tâches qui lui conviennent, dans lesquelles il peut exceller. B. Lechevalier, 1999, ironise : « Des enfants si tôt épanouis par un régime qui n'est plus subversif ont de quoi étonner : ils sont producteurs dès l'âge des bambins, et leurs aînés sont des athlètes industriels (dans les chœurs de ligne chacun suit vingt ou trente vocations, qu'il a fallu faire éclore [4] » (in J. Houssaye, 1999).

Dans Le nouveau monde industriel et sociétaire, Fourier, 1829, propose une classification des passions, dont la plus célèbre est la passion « papillonne », besoin de variété, goût pour les situations changeantes. Pour ne pas .contrarier la passion « papillonne », chacun ne consacrera pas plus de deux heures à une même activité et évitera ainsi la monotonie préjudiciable à « l'enthousiasme ». Dans l'utopie de la diversité, fait observer J. Schlanger, 1987, « tous les désirs peuvent se réaliser, mais dans le monde moderne, l'expertise exige son cours de vie au moins autant que la passion ». Fourier avait décrit une communauté idéale et libertaire où se conjuguent le Capital, le Travail et le Talent. Il meurt sans avoir pu réaliser son projet. L'expérience du Familistère de Guise due à Jean-Baptiste André Godin (1817-1888) s'inspire d'une vision autogestionnaire. On individualise

dorénavant les salaires et les carrières en fonction des compétences.

« Rien de grand ne se fait sans passion » (Hegel). Les socialistes utopiques ont souvent élaboré des propositions d'éducation pour le peuple, en posant dans le cas d'Henri de Saint-Simon (1760-1825), le principe de l'adaptation de l'enseignement aux progrès de l'organisation industrielle. Une éducation nouvelle sur le mode de l'éveil de la vocation de l'enfant précède souvent une orientation professionnelle.

Cabet (1788-1856) imagine de faire concourir les enfants qui cherchent leur voie au bien de la communauté. Victor Considérant (1808-1893), auteur de la Destinée sociale (1844), défend une théorie de « l'éducation naturelle et attrayante » (dédiée aux mères) où l'éducation active relève d'une « initiation de l'enfant à la vie sociale-industrielle ». Pour faciliter « l'éclosion des vocations », la première des conditions est de connaître les ressorts qui président à leur naissance. La liberté est la règle ; la nature sert de boussole.

Les socialistes ont souligné le caractère de classe de l'enseignement capitaliste. Plus généralement, ils veulent mettre à bas le régime de l'inégalité et contestent la division technique et sexuée du travail, mais ne le remettent pas en cause en tant qu'activité humaine, constitutive du lien social. Seul Paul Lafargue, 1883, gendre de Marx, revendique un « Droit à la paresse ». Les vues pédagogiques d'un Proudhon (1809-1865) par exemple, ne s'expliquent que par référence à une philosophie du travail. Hostile à l'apprentissage parcellaire, Proudhon préconise l'égalité de culture par l'enseignement professionnel (principe de la polytechnie de l'apprentissage). Dans « Considérations d'un jeune homme sur le choix d'un métier » (in P. Naville, 1972), le jeune Karl Marx affirme que « le premier devoir de l'adolescent qui embrasse une carrière et qui refuse d'abandonner ses intérêts essentiels au jeu du hasard, consiste donc à se livrer à de sérieuses réflexions sur ce choix... mais s'engager dans une carrière à laquelle on se croit destiné n'est pas toujours un choix possible ; nos conditions au sein de la société préexistent en quelque sorte à nos possibilités de détermination. »

La critique des effets néfastes de la division sociale du travail s'effectue en regard d'un horizon utopique : « Dès que, notamment, la division du travail commence, chacun a une sphère d'activité définie, exclusive, qui lui est imposée, dont il ne peut pas sortir, il est chasseur, pêcheur, pasteur ou critique et doit le demeurer, s'il ne veut pas perdre ses moyens d'existence, -au lieu que dans la société communiste, où chacun n'a pas une sphère d'activité exclusive, mais peut se développer dans toutes le branches qui lui plaisent, la société règle la production générale, me permet ainsi de faire aujourd'hui ceci, demain cela...[5]»

L'orientation entre utopie et réalité

Que reste-t-il de cet idéal utopique chez les premiers théoriciens du mouvement d'orientation professionnelle issus de l'Ecole de la IIIe République ? A. Fessard, collaborateur d'H. Piéron, considérait que : « l'orientation doit devenir scientifique... automatique... ce serait tout à fait le cas si les psychologues, les physiologistes étaient en mesure de fournir à l'orienteur tous les tests d'aptitude désirables et si toutes les professions avaient été scientifiquement analysées. Dans cette situation idéale, le rôle de l'orienteur serait : -appliquer les tests ; consulter un barème établi d'avance permettant de choisir au mieux la profession d'après les notes d'aptitudes. » (Bulletin de l'Institut national d'orientation professionnelle, INOP, Paris, 1929, p. 166). Proche de l'utopie du modèle adéquationniste de Frank Parsons, pionnier de l'orientation professionnelle aux Etats-Unis, l'orientation professionnelle s'appuie ici sur la croyance d'un pouvoir de la connaissance visant à « organiser scientifiquement l'humanité », Marcelin Berthelot.

« Le but de l'école, c'est de préparer à la vie sociale... C'est d'assurer la meilleure organisation de la société. Elle repose sur la justice, c'est-à-dire sur le fait que chacun occupera la place qui correspond à sa nature, à ses aptitudes, à son mérite », (H. Luc, 1938, ibidem, p. 228).

L'orientation professionnelle est investie d'une fonction sociale, note H. Eckert, 1993, en raison du fait qu'elle « ne se réduit pas à une pratique de répartition de la

main-d'œuvre juvénile dans le système de production, rôle somme toute accessoire dans le fonctionnement global : elle devient le moyen d'accéder à un ordre social nouveau, meilleur que l'ordre social existant et souhaitable en tant que tel. » (p. 12)

L'idée d'une harmonie préétablie entre l'intérêt général de la société et l'intérêt particulier des individus suppose une sorte de « main invisible », postulat d'une philosophie libérale. L'utopie recèle des potentialités contradictoires. Il arrive qu'historiquement celle-ci flirte avec des idéologies funestes. Ainsi sous le Régime de Vichy, la Révolution nationale renonça aux valeurs de l'Ecole unique pour inscrire l'orientation professionnelle des jeunes gens sous un credo idéologique, autoritaire, réactionnaire et moralisateur.

Dans ces considérations sur la médecine d'orientation professionnelle, P. Naville, 1972, penseur critique de la doctrine des aptitudes, n'en demeure pas moins, proche de l'utopie psychotechnicienne : « Le médecin apprendra à passer du diagnostic au pronostic. Exercée collectivement et en masse sur l'ensemble de la population, son action prendra une valeur préventive et créatrice générale. On sera sur la voie de la sélection positive. Il ne s'agira plus seulement de constater, mais de modifier et d'améliorer. Dans cette voie, le médecin rejoindra l'orientation professionnelle rationnelle. » (p. 230) Tout en servant des réalités administratives, sociales, économiques, politiques très prosaïques, (principe de réalité), l'orientation offre un autre versant, scientiste et techniciste, avec le mythe d'une orientation sans erreur[6]. Ses défenseurs considèrent qu'ils servent l'intérêt collectif en même temps que le bonheur individuel (principe de plaisir). Tout est simple, chacun est le bienvenu et trouve sa place en utopie. L'utopie a toujours une vocation universaliste. L'idée qu'il faille préparer l'enfant aux tâches professionnelles qui lui sont les plus accessibles et où il pourra le mieux servir la collectivité se perpétuera au moins jusqu'au plan Langevin-Wallon (1944), « utopie vivante » qui s'incarne dans un humanisme de gauche, dans l'enthousiasme de la Libération et d'un gouvernement d'Union nationale. La période des « Trente glorieuses » de l'Etat providence maintient l'idéal utopique d'une orientation méritocratique, sous-tendue par. la mobilité sociale et la promotion des individus, dans une période de prospérité économique pour les classes moyennes de la société. Dans ce contexte, les services chargés de l'information et de l'orientation « ont pour mission d'organiser l'information et l'orientation des élèves dans un processus éducatif d'observation continue, de façon à favoriser leur adaptation à la vie scolaire, de les guider vers l'enseignement le plus conforme à leurs aptitudes, de contribuer à l'épanouissement de leur personnalité et de les aider à choisir leur voie dans la vie active, en harmonie avec les besoins du pays et les perspectives du progrès économique et social. [7]» (décret ^71-541 du 7 juillet 1971). Dix ans plus tard à la suite de la récession économique mondiale, la perspective se fait plus modeste. L'activité des centres d'information et d'orientation « ...s'efforce d'éviter les sorties prématurées de l'appareil scolaire (pour) une bonne insertion dans le monde du travail...contribue à faire naître et à développer chez le jeune les projets d'avenir nécessaire à une orientation personnelle assumée. L'un des rôles des conseillers d'orientation à cet égard est notamment d'accroître la richesse et \e réalisme de ces projets[8] par la prise en compte des données individuelles et des contraintes extérieures, ainsi que par la mise en évidence des étapes pouvant conduire aux buts visés. » (Circulaire n°8o-O99 du 25 février 1980). C'est la version pragmatique de l'orientation « désenchantée » des années de crise.

Fonctions sociales de l'utopie

L'utopie se constitua comme genre littéraire (essentiellement occidental et masculin) à la Renaissance, avec l'œuvre de Sir Thomas More, puis de Campanella. Elle décrivait -dans l'inscription d'un récit- une société idéale, statique et close ; des villes modèles, un rapport harmonieux entre structures familiales, travail et urbanisme. Le genre utopique se poursuivit et s'infléchit à partir de la révolution industrielle, en dystopies souvent, ou utopies négatives, relevant de la science-fiction. Le souci, cependant, de décrire un ailleurs social meilleur au-delà de la simple gestion du possible n'a nullement disparu

de nos jours, et demeure fondamental. L'utopie présente deux aspects essentiels : d'une part, elle constitue la critique de ce qui existe, et d'autre part, la proposition de ce qui devrait exister. Les illusions (qui ne sont pas de simples erreurs) font partie intrinsèquement des affaires humaines. Lorsque l'imagination de l'avenir ne trouve pas satisfaction dans la réalité sociale, elle cherche refuge dans des endroits et des époques construites par le désir. Cet état de manque peut conduire au rêve utopiste (rêverie délirante, psychose, schizophrénie).

Une utopie est en quelque sorte cet horizon à partir de quoi le possible se pense. Le rapport à l'utopie est une dimension souvent négligée comme élément constitutif des parcours de vie : « Cette notion a une fonction anticipatrice essentielle pour pouvoir réaliser, agir, imaginer des possibles et se trouve sous trois formes, les rêves diurnes, la révolte sous toutes ses formes et les espérances exprimées par la jeunesse. Cette dimension s'applique bien au temps de l'adolescence... Elle constitue ce qui autorise précisément l'élaboration de projets non réductibles au seul destin social probable, la capacité de les développer, et par suite de se projeter dans l'avenir et surtout, conscience anticipatrice... Sans utopie, ce qui n'est pas encore advenu ne peut se concevoir. Cette notion fait du processus de reproduction un processus qui n'est jamais à l'identique et ne relève pas d'une logique mécanique des rapports sociaux mais bien d'une dynamique identitaire. » I. Bertaux-Wiame, 1993. D'un point de vue anthropologique, il ne peut y avoir d'orientation véritable, sans vision de l'avenir, quelle qu'en soit la forme, attente prévoyante, prospective, futurologie, etc. G. Lapassade, 1963, y voit une illusion d'achèvement, conséquence de l'inachèvement de l'homme. Dans la lignée de J.J. Rousseau, nous assignons à l'être humain un idéal de « perfectibilité », l'enfant est plein d'espoir et de promesses ; pour les Anciens, il est surtout inachevé, donc imparfait, sa vocation est pour l'essentiel de répéter des modèles déjà existants. L'impérieuse nécessité d'inventer l'avenir dans les sociétés modernes s'est substituée à l'autorité de la tradition dans les sociétés médiévales.

Les utopies du XIXème siècle ont été considérées comme moyen de penser la transformation des rapports sociaux. Par référence aux générations passées, « l'imagination de l'avenir éprouve une mutation, à notre époque, dans l'inquiétude », J. D'Hondt, 1992. Les utopies se déplacent. Nous transférons d'un au-delà supra-terrestre en un au-delà terrestre et historique, vers un renoncement à tout au-delà historique. La sagesse ne commanderait-elle pas de préserver un « horizon de l'attente », dans une imagination raisonnable et réflexive de l'avenir ? Maîtriser l'utopie en orientation, signifie, selon les termes de A. M. Drouin-Hans, 1998, avoir recours à un imaginaire stimulant et jouer avec les possibles pour comprendre. Pourquoi faudrait-il que l'orientation d'une vie soit « réaliste », comme l'incitent trop souvent les textes officiels pour l'orientation scolaire et professionnelle. Une incursion de l'utopie peut stimuler les énergies et activer la pensée créative. La dynamique des professions nous renseigne sur des « utopies partielles » qui ont alimenté des « projets d'agir ». Des aspirations utopiques sont source de créativité pour les acteurs sociaux engagés dans la construction de nouveaux métiers, G. Latreille, 1980.

En un sens, l'histoire du mouvement d'orientation professionnelle, F. Danvers, 1988, peut se résumer à travers la succession de quatre grandes figures de l'utopie : l'utopie politique du philosophe roi de la Cité idéale à la manière de Platon ; l'utopie sociale, qui s'inscrit dans le prolongement de la « question sociale », produite par le capitalisme industriel du XIXème siècle ; l'utopie scolaire des années soixante, période où l'école « invente » l'orientation ; l'utopie pédagogique contemporaine où il est question essentiellement de l'éducation des projets d'avenir ou pour le dire autrement, d'une orientation construite selon le mode d'un processus continu et finalisé. Jusqu'où peut-on accompagner l'orientation des personnes ?

1Allusion à « la légende des sciences » de Michel Serres, historien des sciences. Arte 1997. Période antérieure à la mise en œuvre d'une langue scientifique.

2 Le mot « socialisme » vient d'Angleterre vers 1830, Saint-Simon ne l'utilisait pas. Entre 1830 et 1848, on assiste à un concours d'utopies dans lequel on peut distinguer deux grands courants. L'un étatique et « autoritaire », qui veut instaurer une société par le haut, c'est-à-dire par l'Etat. C'est le cas de Louis Blanc. A l'inverse, un courant antiétatique se manifeste avec Proudhon et ceux qui tentent de créer des mouvements coopératifs.

3Toute utopie implique une conception de l'homme et de la société. La pensée de Robert Owen (1771-1858) se place dans le cadre d'un déterminisme très strict. Nul ne conquiert sa vie. Nul ne la modèle. Les circonstances expliquent tout.de l'homme. Cependant il admet la perfectibilité de l'être humain, en considérant un système rationnel d'éducation appliqué à tous les individus, « le premier des services publics. »

4 Fourier, C, Articles du Phalanstère : « La théorie familière ou école d'éclosion des instincts, appliqués à tous genres de travaux et d'études. Plan d'essai sur 500 enfants de 5 à 12 ans. »

5 L'idéologie allemande, K. Marx -œuvres choisies par H. Lefèbvre Idées, n° 41,138-139.

6 Emile Souvestre (1845), Le monde tel qu'il sera.

7 Souligné par nous.

8 Souligné par nous

Boutan P. et Sorel E. 1998, Le plan Langevin-Wallon. Une utopie vivante. PU F.

Chariot B. et Figeât M. 1985, Histoire de Information des ouvriers : 7759-1984, Minerve.

Danvers F, 1988, Le conseil en orientation en France, Issy-les-Moulineaux, E.A.P.

Danvers F. 2000, « La pensée anarchiste et le problème de l'orientation professionnelle dans 1'entre-deux-guerres », Questions d'orientation, vol. 63, n°3, 37-55.

Délabre C. £ Gautier J.M. (coord.), 1989, « Codin et le familistère de Cuise à l'épreuve de l'histoire », Actes du Colloque de Guise du 21 mai 1988, Presses universitaires de Reims.

D'Hondt). 1992, « L'imagination de l'avenir », Bulletin de la société française de philosophie. Séance du 23 novembre 1991, tome LXXX-VI, 1-37.

Dilas-Rocherieux Y, 2000, L'utopie ou la mémoire du futur, Robert Laffont

Dommanget M. 1970, Les grands socialistes et l'éducation de Platon à Lénine, A. Colin.
Drouin-Hans A.M. 1998, L'éducation, une question philosophique, Anthropos (Ch. Vil).
Faure S. (dir.), 1934, L'Encyclopédie anarchiste, Limoges, E. Rivet.
Garcia J.F. 1994, L'Ecole unique en France, PU F.
Gilles D. Saulnier-Cazals J. et Vuillermet-Cortot M.J. 1994, Socrate le retour..., Les Editions de septembre - Sainte-Foy, Québec, Canada.
Houssaye J. 1987, Ecole et vie active, Delachaux-Niestlé (Ch. 3).
Huteau M. et Lautrey J. 1979, « Les origines et la naissance du mouvement d'orientation », L'orientation scolaire et professionnelle, 8, n°1, 3-43.
Lapassade G. 1963, L'entrée dans la vie, Editions de Minuit.
Latreille G. 1980, La naissance des métiers en France : 1950-1975, PUL, Lyon.
Lechevalier B. 1999, « Utopie » dans Questions pédagogiques-Encyclopédie historique, Hachette, 587-597.
Maitron). Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier français, Les Editions ouvrières - 46 volumes.
Naville P. 1972, Théorie de l'orientation professionnelle, 1ère édition 1945, Gallimard.
Paquot T. 1996, L'utopie ou l'idéal piégé, Hatier.
Riot-Sarcey M. 1998, Le réel de l'utopie, essai sur la politique au XIX""' siècle, Albin Michel.
Schlanger J. 1997, La vocation, Seuil.
Tower Sargent L et Schaer R. (Dir.), 2000, Utopie - La quête de la société idéale en Occident, Bibliothèque nationale de France, Fayard.

Synthèse

Atelier 2

Synthèse

Willy Lahaye

Les Objets de l'utopie.

Les textes présentés offrent une diversité d'objets liés à l'utopie. Celle-ci peut avoir pour objet :

- le progrès ;

- la langue (unifier un peuple autour d'une langue maternelle) ;

- l'authenticité ou la naïveté du peuple (cf. les combats idéologiques autour de la scolarisation de la 36 République, certains prenant le parti de s'y opposer au nom du maintien de la naïveté, la pureté, l'authenticité d'un peuple non éduqué scolairement) ;

- la nature ;

- la culture ;

- l'orientation (classement, classification, spécification socioprofessionnelle...) ;

- les actes d'apprentissage ;

- les modes d'apprentissage.

Les principes dynamiques de l'utopie.

Les moteurs de l'utopie peuvent être entre autres :

- le principe de plaisir et le principe de raison (et leur opposition) ;

- l'insatisfaction peut aussi mobiliser des utopies ;

- les conflits d'idéaux mobilisent les utopies (les partisans de la gratuité de la scolarisation mobilisent ses opposants).

Histoire et utopie.

Une question fondamentale domine le débat qui croise utopie et histoire : les utopies sont-elles dans ou hors de l'histoire ? Doit-on les situer dans ou hors du temps historique ? Plusieurs réponses sont données :

- l'utopie est toujours dans l'histoire car elle est portée par les pensées et les actes des hommes qui sont nécessairement historiques ;

- l'utopie est dans et hors de l'histoire, car elle vise à abolir l'histoire tout en souhaitant s'y inscrire : abolir ce qui est pour créer du neuf pour l'avenir.

- si elle est dans l'histoire, l'utopie peut être l'utopie de ce qui peut apparaître (comme nouvel ordre) ou l'utopie de ce qui pourrait disparaître (comme l'ordre ancien que l'on ne veut pas voir disparaître). Une question reste sans solution : les utopies sont-elles transposables dans le temps et dans l'espace ?

Communauté, universalité et utopie.

A quelle dimension se joue l'utopie, quel contexte exige-t-elle ?

On présente souvent l'utopie comme un universel. Toutefois il est permis de s'interroger : quel est la véritable nature de cet universalisme ? L'universel des utopies n'est-il qu'un régionalisme universalisé ? En effet, l'utopie pour s'inscrire dans une dimension sociale a besoin d'un cadre régional, contextualisé, communautarisé. L'utopie nécessite un cadre restreint qui met en scène un instrument de changement qu'est l'éducation. Celle-ci introduit le changement auprès de l'individu qui par ce changement contribue au bien-être de la société et à son développement.

Musée, pédagogie et utopie.

Après la visite du Musée Oberlin, le rapport entre musée, pédagogie et utopie est abordé. Il apparaît que dans le cas présent, le musée vise à rassembler des objets à des fins pédagogiques et utopiques. La maîtrise des objets permet de développer une connaissance en vue de façonner l'individu. Cette maîtrise entraîne l'acquisition de repères pour créer un nouveau monde.

A certains égards, ce rassemblement peut apparaître comme une démarche utopique de classification monomaniaque qui chosifie, réifie l'humain, début de parcours positiviste. Toutefois, cette emprise sur des choses s'inscrit dans •

une volonté de prévision, de prédiction des choses et des êtres (cf. la caractérologie) qui est orientée par la recherche d'une spiritualité supérieure. L'emprise sur les choses n'est en aucun cas une fin en soi. De plus, il ne faut pas oublier que le musée permet de constituer une connaissance historique pour un public donné qui n'est pas forcément un public de chercheurs scientifiques.

Comment définir l'utopie ?

Il est difficile de distinguer l'utopie parmi d'autres concepts tels : l'idéal, l'idéalisme, le projet, le mythe, l'idéologie... L'utopie est-elle un idéal à atteindre, un impossible inatteignable, un non lieu ? Une disqualification aussi ? L'utopie est-elle contenue ou contient-elle l'idéal ? L'utopie semble toujours liée à un impératif qui doit s'imposer aux autres pour actualiser l'utopie. Si, a priori, l'utopie apparaît comme un non lieu, certaines utopies ont prétendu à une réalisation, telles les idéologies totalitaires. Par ailleurs, l'homme se bat aussi pour des utopies telles que la liberté.

L'utopie est généralement paradoxale, elle se présente souvent comme un désir de liberté de l'homme sachant que lui-même préfère un contexte réglé par des lois et donc des contraintes,

Même si l'utopie apparaît comme un lieu réglé contrôlé par la raison, elle reste un lieu de réalisation de désirs et donc de passions. Elle semble être le lieu idéal de l'équilibre illusoire qui se présente comme un arrêt de l'histoire. Arrêt de l'histoire caractéristique de l'utopie.

Pédagogies et utopies.

Dans quelle mesure une utopie peut-elle toucher la pensée pédagogique ?

En tant que projet, la pédagogie est une utopie d'avenir.

N'y aurait-il pas plus pertinent que la pédagogie pour montrer que l'avenir fait partie de l'histoire ?

Dans quelle mesure pédagogie et utopie se croisent-elles ?

La pédagogie est résolument un projet (exemple : installer des écoles modernes à la campagne). Un tel projet peut avoir comme point de mire, par exemple :

- vouloir réaliser un homme nouveau ;
- atteindre la liberté.

La pédagogie croise l'utopie et se confronte en cela au paradoxe de la rencontre de l'absolu et du contingent : l'homme est fait et vit de contraintes tout en recherchant la liberté. S'il s'alimente d'utopies, le projet pédagogique est déterminé dans le temps et donc dans l'histoire. Le projet pédagogique n'échappe pas en cela aux contraintes historiques et sociales. La remise en cause ou la contestation d'un projet pédagogique peut le suspendre. Un événement historique, tel la guerre, peut obliger l'arrêt d'une expérience.

Comenius et l'utopie.

L'objectif de Comenius est d'aboutir à une paix universelle, alliant foi et raison. La pansophie de Comenius réfléchit l'homme vivant en symbiose avec la société et la nature.

Selon Comenius, la Réforme doit-être générale : au niveau politique, philosophique et religieux. Dès lors l'éducation touche tous les individus, des plus jeunes aux plus âgés car elle vise une transformation globale et totale de la société humaine.

Pour Comenius le futur permet de comprendre le contemporain. Ce futur doit être compris dans un contexte proprement social et humain : le futur de l'homme n'est pas exclusivement mesuré à l'aune de la divinité. C'est en ce sens que l'éducation joue un rôle fondamental dans le développement humain. On trouve là une conception holiste du monde dans la définition de Comenius. L'entité immédiate est présente dans la conception de Comenius : entité de l'individu et entité de l'univers. L'individu n'est pas un être singulier et isolé, il est un tout, et un microcosme intégré dans un macrocosme. Cette conception reflète la compréhension protestante des institutions et des individus. Dans cette conception, l'enfant est déjà un homme, un individu en tant que tel.

Cette compréhension caractéristique de la pansophie s'oppose par exemple à la philosophie cartésienne présente dans la pensée occidentale qui atomise l'individualité, pense le monde de façon plus analytique. Cette opposition explique le retrait, face au cartésianisme, de la pansophie.

On retrouve ainsi chez Comenius la défense d'une culture, d'une philosophie, d'une éducation universelles en vue d'une unification. Telle est l'utopie dans laquelle il s'inscrit. Il s'agit d'une utopie aux accents universalistes. Cet universalisme se retrouve par exemple dans la recherche de Komensky pour construire une langue, basée sur des critères rationnels qui seraient valables de façon universelle.

Certains considèrent aujourd'hui Comenius comme le père fondateur de la didactique. Si elle est une science récente, la didactique se présente comme ayant des filiations anciennes, notamment avec Comenius. Comenius est le premier à avoir exprimé le droit à l'éducation pour tout individu en vue d'intégrer l'universalisme. Il faut remarquer que le concept de « tout » chez Comenius ne signifie pas « totalitaire » ou « totalisant ». Chaque élément réfère l'ensemble à une totalité. Chaque chose représente et est liée à autre chose qu'elle-même. Chaque individu réfère à l'ensemble. L'éducation en ces ternies, réfère à un « tout » universel mais ne poursuit pas une ambition totalisante ou totalitaire. L'éducation conçue par Comenius désigne un universalisme mais ne vise pas une connaissance totalisante, totale.

Peut-on faire un lien entre, d'une part, l'ambition d'éducation pour tous et, d'autre part, le projet politique des Nations Unies de vouloir donner une éducation à tout individu ? Le projet des Nations-Unies s'inspire-t-il du projet d'éducation universelle de Comenius ?

Remarques sur l'universalisme.

L'universalisme ne peut s'exprimer que de manière locale. Il peut être confondu à tort avec un mondialisme voire un impérialisme.

A l'heure actuelle, l'universel est discrédité. Ce discrédit vient du fait que l'universalisme a perdu son association avec le concept de fraternité. Aujourd'hui l'universalisme est souvent associé à l'impérialisme, au mondialisme. D'où le regain actuel du discours régionaliste, localisé. La question est de savoir si l'éducation de base pour tous comme projet pédagogique et universaliste, peut renverser la connotation impérialiste de l'universel ?

A bien des égards, le projet d'éducation universelle peut être soit littérature soit l'instrument d'un universalisme impérialiste.

Faut-il vouloir une éducation pour tous ou faut-il que chacun se construise la sienne ? Pour dépasser cette question on peut concevoir que chacun peut se constitue singulièrement tout en restant attaché à une dimension universaliste !

Nilda Alves

Professeur titulaire de l'Université de Rio de Janeiro (UERJ) et Présidente de l'Association Nationale de Post-graduation et Recherches en Education (ANPEd)/Brésil

La pratique des utopies au quotidien ou les utopies au/du sud

Nilda Alves
Professeur titulaire de L'Université de l'Etat de Rio de Janeiro (UERJ) et Présidente de l'Association Nationale de Post-graduation et Recherches en Education (ANPEd)/Brésil,

Comment « fermer » un colloque sur les « utopies » ? Ou mieux, il y a-t-il un sens à « fermer » un colloque sur les utopies ? En posant ces questions, j'entends que l'acte de « fermeture » d'un colloque avec cette thématique a besoin, nécessairement, d'une « ouverture » vers quelque chose d'au-delà. Sur quoi « ouvrir » ? je crois que c'est sur la seule chose que je peux « ouvrir » : mon pays d'origine/mon espace-temps de travail quotidien/mon quotidien ; j'entends que, aujourd'hui, ces limites/ponts ne peuvent être compris que dans l'espace-temps bien plus grand qu'est « notre » monde, que peu d'entre nous se sont appropriés, dans les multiples réseaux que je forme à travers lui, au sein desquels le regard de l'Autre, senti comme un Autre légitime (Maturana, 1999, 1997 ; Maturana et Varela, 1995), est ma seule possibilité de voir mes points aveugles (Foester, 1995). Rechercher ainsi, écouter et tenter de comprendre tant de murmures humains qui me parviennent de tant de quotidiens vécus, en particulier celui des écoles, en cherchant ce qu'en eux il y a d'espérance -je crois que c'est là le nom que je donnerais aux utopies, quand elles sont pensées dans le quotidien-, que Paulo Freire appelle l'inédit viable (Freire,....). A propos de ce mouvement, avec Yates, j'ai appris, aussi, ce qu'est l'histoire, car, comme elle le dit en traitant d'un sujet totalement différent :

Communément, l'histoire politique et religieuse du XVIe™* siècle, en France, est écrite du point de vue de sa désunion. La fatigante narration des campagnes religieuses belligérantes ont été contées quelques fois ; la haine fanatique qui animait les partis rivaux, peinte dans les plus sombres couleurs. Un tel tableau est le reflet véritable des terribles événements qui se sont déroulés dans la réalité ; mais, sans doute, l'histoire telle qu'elle se passe dans la réalité n'est pas toute l'histoire, puisqu'elle ne prend pas en compte toutes les espérances qui ne se sont jamais matérialisées, les processus pour empêcher que les guerres ne commencent, les efforts inutiles pour aplanir les différences avec des méthodes conciliatoires. Des espérances comme celles-là font partie de l'histoire, de la même façon que les terribles faits qui les démentent ; si nous essayons de mesurer l'influence de cette époque sur les idéalistes et sur les amoureux de la paix, peut-être que les espoirs seraient aussi importants que les succès (Yates, in Gombrich, 1991, p.209[1]). En ce sens, avec Santos (1995), en unissant le passé et le futur, en percevant le présent comme un passage, dans le mouvement théorico-épistémologico-méthodologique nécessaire au moment que nous vivons nous avons besoin de comprendre que :

La nouvelle épistémologie et la nouvelle psychologie annoncées par l'utopie sont assises sur l'archéologie du virtuel présent. Il s'agit d'une archéologie virtuelle car ce qui est intéressant c'est de creuser ce qui n'a pas été fait et pourquoi cela n'a pas été fait, c'est-à-dire, pourquoi les alternatives cessent de l'être. En ce sens, l'excavation est orientée vers les silences et les silencements, vers les traditions supprimées, vers les expériences subalternes, vers la perspective de la victime, vers les opprimés, vers les marges, vers la périphérie, vers les frontières, vers le sud du nord, vers la faim de l'abondance, vers la misère de l'opulence, vers la tradition de ce qu'on a pas laissé exister, vers les débuts avant qu'ils ne soient des fins, vers l'intelligibilité qui n'a jamais été comprise, vers les langues et styles de vie interdits, vers les ordures intraitables du bien-être mercantile, vers la sueur inscrite dans le prêt-à-porter lavé, vers la nature au sein des tonnes

de CO_2 impondérablement léger sur nos épaules. Par le changement de perspective et d'échelle, l'utopie subvertit les combinaisons hégémoniques de ce qui existe, détotalise les sens, désuniversalise les univers, désoriente les cartes. Tout cela avec le seul objectif de décomposer le lit où les subjectivités dorment d'un sommeil injuste (324-325). A la suite de ce texte, l'auteur indique que, au lieu de proposer un autre lieu, propre à l'utopie, nous devons proposer, en pensant à elle, une hétérotopie, qui devient la Délocalisation radicale dans un même lieu, le nôtre. Une délocalisation de l'orthotopie vers l'hétérotopie, du centre vers la marge. L'objectif de cette délocalisation est de rendre possible une vision télescopique du centre et, dans le même pas, une vision microscopique de ce qu'il exclut pour pouvoir être le centre. Il s'agit également de vivre la frontière de la sociabilité (p-325). Il me semble que c'est là le mouvement qu'il est nécessaire de faire quand, en vivant sur la « frontière », sous des siècles de « copie » de formes et de contenus d'utopies et de pédagogies, nous avons besoin, dans mon pays et dans la région où je vis, de tisser le futur à partir du terrible présent, en ayant sur le dos le lourd fardeau du passé. Pour ma part, au cours des recherches sur les quotidiens des écoles que je réalise (toujours très bien accompagnée par tant de gens), dans ce mouvement, j'ai mis en discussion ce qui, de manière fréquente, est vu comme mineur ou insignifiant : la mémoire, la connaissance, et la parole avec laquelle s'expriment les sujets du quotidien, le scolaire en particulier et, plus spécialement, ceux qui dans ce cadre sont enseignants. Pour que ce mouvement soit présent dans cette fermeture/ouverture, j'entends qu'il est nécessaire : i) de savoir comment les hommes et les femmes de tous les âges reproduisent/transmettent/créent des connaissances dans les multiples quotidiens dans lesquels ils vivent, en discutant la notion de réseau ; 2) d'étudier les réseaux de connaissances/reconnaissances dans la création d'utopies en éducation, incorporant l'Autre, en tant qu'Autre légitime, dans ses différences eu rapport à ce que je pense et fais ; 3) avec l'aide d'images produites et fixées de/sur les nombreuses écoles existantes, d'indiquer notre condition permanente et quotidienne qui consiste à créer des utopies/espérances. Nos si nombreux réseaux de vivre : la production de connaissances dans les quotidiens -les discussions avec certains compagnons de traversée

La question théorico-épistémologique qui m'accompagne, le mieux serait de dire « qui me poursuit », depuis plus d'une décennie, est celle de Vidée de tessiture[2] de la connaissance en réseau, dans laquelle la notion[3] de réseau gagne en relevance*. Bien des choses que j'ai étudiées, écrites ou dites, pendant ce temps, ont quelque chose à voir avec la possibilité de comprendre comment se créent les connaissances dans les divers quotidiens au sein desquels nous vivons et dans celui des écoles, en particulier, et c'est la raison pour laquelle cette idée et cette notion se sont révélées si fertiles et si pratiques. Au cours de tous ces travaux, ce qui me pousse est la nécessité de comprendre ce qui se passe dans les salles de classe, surtout à partir de ce que les professeurs[4] me racontent de « certains-événements » de cet espace-temps[5] quotidien. J'entends, dans ce processus, contribuer à raconter une autre histoire des écoles, différente de l'officielle ou, du moins, de celle qui utilise comme source les documents d'origine officielle.

En écrivant ce travail, avec Santos (1995), je pars de l'idée que nous sommes -chacun de nous et nous tous-un réseau de subjectivités historiquement tissé. Cette idée s'est formée à la fois par des recherches que j'effectuai, durant lesquelles j'ai eu l'opportunité et le privilège de développer un grand nombre de « conversations » avec les professeurs et par les contacts que j'ai alors établis avec les auteurs qui ont progressivement laissé en moi leurs marques.

Ainsi, il y a déjà quelques temps, j'ai pu parcourir une trajectoire théorico-épistémologique en laquelle je cherchais à mieux comprendre comment cette tessiture quotidienne de connaissances se donne. Elle peut être comprise, initialement, dans l'histoire de la pensée moderne et de quelques processus sociaux et scolaires persistants, mais qui voient toujours s'opposer à eux la façon de faire et d'enseigner au quotidien elle-même. (Alves, 1999 a ; 1999 b).

Je vais donc, pour commencer, invoquer à mon aide

quelques histoires d'animaux, ou mieux, quelques références à des histoires d'animaux faites par quelques uns de mes « compagnons »[6] de trajet, accrues de peu de commentaires et conclues par des questions qui me poursuivent, au présent, et qui ont à voir avec les utopies et pédagogies, au quotidien. « Si en notre quotidien nous faisons appel, fréquemment, à des narrations et, entre elles à des histoires d'animaux, qu'Esope et La Fontaine ont élevées à la catégorie de chefs d'œuvres, pourquoi ne pas les amener ici ? » ; c'est la question que j'ai posée avant de commencer à les utiliser. Ces histoires sont ici prises comme métaphores[7] qui, il y a longtemps déjà, dans l'histoire humaine, ont été présentes dans tous les arts créés et qui sont, à l'école, toujours, présentes dans les narrations faites en/sur son quotidien.

La première « histoire », je l'ai rencontrée dans un travail remarquable sur l'imagination humaine. Dans cet ouvrage, Bronowsky (1998) raconte :

II y a deux cents ans que nous savons que, en retournant [à la ruche] après avoir découvert une source de miel, l'abeille a des mouvements agités, qui sont peu à peu répétés dans toute la colonie. Les apiculteurs qui ont fait cette observation la première fois, au XVIIème siècle, admettaient que ces mouvements exprimaient une émotion primitive. Ils croyaient que l'abeille se trouvait dans un état d'excitation qu'elle communiquait simplement à ses compagnes. Erreur : en vérité, la communication entre les abeilles est plus précise, et plus remarquable, qu'une simple excitation. Les études retenues de Karl von Frisch et d'autres ont déjà démontré que l'abeille qui a découvert une source de miel parle aux autres abeilles avec des signes très spécifiques. Elle danse, en suivant la forme d'un 8, pendant que les autres la suivent, en répétant la même forme, qui contient deux messages exacts : la direction montrée par le 8 indique le sens à parcourir pour arriver à la source découverte ; la vitesse avec laquelle elle effectue son 8 indique la distance à laquelle se situe cette source (p.22). L'exemple est présenté par l'auteur pour montrer que tous les animaux communiquent, en usant d'un langage, en indiquant qu'il y a deux « modes » de langage : le premier permet l'instruction et l'information, tandis que l'autre est celui qui sert à la réflexion personnelle et à l'élaboration d'idées. L'abeille, dans l'histoire racontée, utilise le premier mode. Le dernier, par contre, est exclusif à l'être humain. Ceci mène Bronowski à conclure que ce qui fait l'être humain est :

l'utilisation de mots ou symboles, non seulement pour communiquer avec d'autres, mais pour manipuler ses propres idées (...) [En d'autres termes], nous pouvons réfléchir sur de telles idées, les modifier et les amplifier, et pour nous elles acquièrent des associations spéciales. C'est en ce sens que les mots deviennent le véhicule de notre imagination (p. 23), C'est à partir de ces réflexions que Bronowski fait un travail de comparaison entre l'art, particulièrement la poésie, et la science, en ce qui se rapporte à l'imagination. Ces deux manières de s'exprimer ont en commun le fait qu'elles n'existent que parce que l'être humain a la capacité de concevoir des choses qui ne sont pas en sa présence, c'est-à-dire qu'elles peuvent être recréées par l'imagination. Là est l'importance du symbole, pour représenter ce qui est absent. Mais, ce qu'il me semble nécessaire de discuter avec Bronowski, dont les travaux, depuis bien des années, marquent les miens, c'est qu'il choisit, pour étudier l'imagination humaine, deux activités qui, dans le monde moderne, sont appelées « nobles », mais qui peuvent, pourtant, être acceptées comme « imaginatives » : la science et la poésie. Nobles, tant au sens d'activités qui ne peuvent être exercées par n'importe qui, car elles exigent une longue préparation ou une inspiration spéciale, comme parce que, en principe, on entend qu'elles sont exercées par des personnes caractérisées par une abnégation, une distraction, une « absence au monde » des êtres humains communs et accordent peu d'importance à l'argent ou aux biens matériels[8].

Pourtant, le poète comme le scientifique, en se levant le matin -même si c'est à midi, car il est permis aussi aux poètes comme aux scientifiques de se lever à cette heure, au cas où « l'inspiration est venue » à l'aurore- va aux toilettes, boit du café ou un autre liquide, range les papiers sur lesquels il travaillait la nuit ou qui seront nécessaires pendant la journée de travail, décide ce que

sa famille ou lui/elle-même va manger durant le jour ou la nuit, « en rentrant du travail », surtout si c'est une femme. Tout cela est fait parfois de façon très ordonnée, d'autres fois au milieu d'une certaine confusion, quand la famille est aussi composée d'enfants qui ont leurs « problèmes » et rythmes propres.

Cette question, lorsqu'elle a commencé à préoccuper les scientifiques, a conduit Bachelard (1972), pour expliquer la persistance des idées du sens commun dans la pensée des scientifiques eux-mêmes, à recourir à l'idée qu'il y a une philosophie diurne, celle qui fait qu'un scientifique maintient une relation réaliste avec sa pratique scientifique, et une autre nocturne, quand elle cède au confort des idées « vulgaires ». Mais, ce que je cherche tant à savoir, depuis si longtemps, c'est comment ces activités influencent et « marquent » notre faire, en nos si nombreux contextes quotidiens. Comment ces activités, qui ne sont pas « nobles », mais qui sont celles que nous exécutons tous les jours, ont pu, durant des siècles, être ignorées et n'ont pas eu besoin d'être étudiées sérieusement ? Pourquoi, aujourd'hui, avons-nous besoin de les étudier pour comprendre le monde dans lequel nous vivons ?

J'avoue également que, de manière plus terre à terre, j'aimerais savoir pourquoi, si même aux abeilles on reconnaît la capacité de communiquer pour instruire et informer, d'aucuns, et tout spécialement ce qu'on appelle « les autorités éducationnelles », se sentent les droit de dire que les professeurs ne le font pas ? D'un autre côté, si les scientifiques reconnaissent qu'il est possible aux êtres humains de réfléchir et d'élaborer des idées, pourquoi nie-t-on, si fréquemment, que les professeurs ont cette capacité ?

Mais il y a encore un point relevant qui doit être traité. Dans son travail sur les « arbres de la connaissance », ou pour mieux le dire, sur les classifications des connaissances que les scientifiques modernes ont eu à organiser, pour faire la science elle-même, Danton (1986) va présenter un exemple qui prend en compte une autre histoire d'animaux -celle que Luis Borges « décrit » dans son encyclopédie chinoise et qui fut discutée par Foucault 0999) dans son livre Les mots et les choses. Il écrit donc :

[dans son livre, Borges] divisait les animaux en: a) qui appartiennent à l'Empereur ; b) embaumés ; c) domestiqués ; d) cochons ; e) sirènes ; f) fabuleux ; g) chiens errants ; h) inclus dans la présente classification ; i) enragés ; j) innombrables ; k) dessinés avec un pinceau très fin en poil de chameau ; l) et coetera ; m) ceux qui viennent de casser le vase plein d'eau ; n) ceux qui, d'une grande distance, ressemblent à des mouches. Ce système de classification est significatif, argumente Foucault, à cause de la simple impossibilité de le penser. Il nous confronte, brusquement, à une série inconcevable de catégories, en exposant l'arbitraire de la manière que nous avons de classifier les choses. Nous ordonnons le monde en accord avec des catégories que nous considérons comme évidentes simplement parce qu'elles sont établies. Elles occupent un espace épistémologique antérieur à la pensée et, ainsi, elles ont un pouvoir extraordinaire de résistance. Lorsque nous sommes placés au-devant d'une façon étrange de classifier l'expérience, pourtant, nous sentons la fragilité de nos propres catégories et tout menace de se défaire. Les choses se maintiennent organisées seulement parce qu'elles peuvent être emboîtées dans un schéma classificatoire encore incontesté.(...) La classification est, néanmoins, un instrument de pouvoir. [Ainsi] un sujet relégué (...) vers les sciences « légères », au lieu des « lourdes », peut faner avant même de fleurir. Un livre placé au mauvais endroit sur l'étagère peut disparaître pour toujours. Un ennemi défini comme moins qu'humain peut être annihilé. Toute l'action sociale a cours à travers des frontières déterminées par des schémas de classification, qu'ils aient ou non une élaboration explicite comme celle des catalogues de bibliothèque, organigrammes et départements universitaires. (...) Nous insultons quelqu'un en le traitant de rat, pas d'écureuil. « Ecureuil » peut être une expression affectueuse (...). Mais les écureuils sont des rongeurs aussi dangereux et porteurs de maladies que les rats. Ils paraissent moins menaçants parce qu'ils sont, indubitablement, des animaux de plein air. (...) [En résumé,] toutes les frontières sont dangereuses. Si

ont les laisse sans protection, elles peuvent se rompre -nos catégories tomberont et notre monde se dissoudra dans le chaos. Etablir des catégories et les policer est, par conséquent, un sujet sérieux. Un philosophe qui essaierait de retracer les frontières du monde de la connaissance toucherait à un tabou. Même s'il maintenait une distance avec les sujet sacrés, il ne pourrait pas éviter le danger ; la connaissance est, par sa nature, ambiguë. Comme les reptiles et les rats, elle peut glisser d'une catégorie à l'autre. Elle est mordante. (Danton, 1986, p. 247-250) Cette alarme que sonne Danton, en s'appuyant sur Borges et Foucault, me permet de soulever quelques questions : comment se sont formé et se forment encore les visions hégémoniques sur « l'analyse » de la société ? comment fait-on la critique de ces positions ? dans quelle situation nous trouvons-nous aujourd'hui, en se qui se rapporte aux questions épistémologiques ? Ici, encore, il m'intéresse, en particulier, de comprendre quelle contribution les réponses rencontrées pour ces questions peuvent apporter aux situations affrontées et aux alternatives rencontrées par les professeurs dans leur pratique.

Pour traiter du dernier aspect qui doit être tressé dans le tissu que j'essaie de montrer en parlant de connaissances en réseau, je ne résiste pas à la tentation d'utiliser une -autre histoire d'animaux. Celle-là me fut racontée par Ford (1994), dans un de ses livres. Cet auteur, en faisant une digression -que j'affirme être importante- dans un texte au cours duquel il discute le futur de l'Amérique Latine, surtout dans le domaine des communications, transcrit un extrait du « Manuel des Forces Armées des Etats-Unis », qui parle notamment de la survie. L'histoire, qui consiste en réalité en des recommandations, parle de situations limites et, dans l'exemple concret, de quand il s'agit d'affronter un requin. Le « Manuel» dit, et Ford transcrit que, si nous avons à affronter un requin, nous devons :

5. Nager avec des mouvements énergiques et compassés. On peut feindre un évanouissement en laissant son corps flotter jusqu'où se trouve l'animal : avec cette technique, des fois, il prend peur et s'en va ;

6. Ne jamais s'échapper en tournant le dos au requin ni en suivant la même trajectoire que lui ; le nageur se placera en face et avancera rapidement en ligne oblique d'un côté ou de l'autre.

7. Faire beaucoup de bruit en frappant rythmiquement la surface de l'eau avec les mains fermées. De temps en temps, enfoncer la tête et lancer, vers le fond de l'eau, un cri strident. C'est vrai que les requins sont attirés par le bruit et le mouvement, mais, près de sa victime présumée, cela doit leur faire peur ;

8. Dans le cas d'une attaque effective, poignarder le requin avec un couteau, si possible sur le museau, dans les ouïes ou au ventre ;

9. En dernière instance, le repousser avec des coups de pied ou de poing, ou encore, le tenir sur un des côtés par les nageoires latérales et nager avec lui, en le maintenant assujetti jusqu'à ce que les circonstances permettent de le lâcher sans danger qu'il revienne à la charge, (p. 206)

Ford commente, initialement préoccupé par des questions de communication, que le texte cité ne résisterait pas un instant, à cause de ses ambiguïtés et bruits de fond, au modèle communicationnel préféré du discours militaire - unidirectionnel et shanonnien. Et, pourtant, nous trouvons ces bruits et ambiguïtés ! Ce n'est pourtant pas pour cela que l'exemple est présenté, mais, en premier lieu, parce que l'auteur fait ressortir qu'en Amérique Latine, en ce moment, il semblerait que nous ayons opté pour la dernière recommandation et que nous soyons accrochés aux nageoires, attendant que le requin nous oublie. En deuxième lieu, l'exemple est choisi parce que l'auteur attire notre attention sur le fait que « nos » requins, même lorsqu'ils ne sont pas cohérents entre eux et même s'ils décidaient de nous oublier, ce qui est très peu probable, existent et, comme nous le rappelle Danton plus haut, continuent à être « mordants ».

Pour aider un peu plus à la compréhension de la tessiture de l'idée de réseaux de connaissances, j'apporte cette histoire en voulant rappeler que certains fils du tissu peuvent être perçus et entendus si nous assumons que le pouvoir existe, tant par les actions de ceux qui peuvent décider les chemins qui englobent des questions référant à la majorité des êtres humains que par les réseaux de

pouvoir qui, microbiennement, « se greffent » en nous (Foucault, 1991). Il serait nécessaire de demander : comment en nos tissus quotidiens sont tressés les fils du pouvoir ? Dans le processus de réponse à cette question nous pouvons chercher à comprendre comment, dans les espace-temps éducatifs quotidiens, sont créés des usages et des alternatives suffisamment diverses par ceux qui vivent dans l'espace approprié, autant qu'il y a de processus quotidiens pour l'établissement de relations de pouvoir. En ce sens, Santos (2000) rappelle que les formes de pouvoir varient conformément au contexte quotidien considéré.

Réseaux de connaissances/reconnaissances et créations d'utopies en éducation

Dans l'étude du quotidien, tout spécialement, mais pas seulement, du quotidien scolaire, nous[9] nous sommes aperçu, en des instants déterminés des recherches que nous faisions dans/avec une école, que la connaissance qui se créait au quotidien ne pouvait pas être confondue avec aucune autre et qu'elle avait besoin, pour cela, d'être étudiée dans sa spécificité. Elle était « infiltrée par » ou « tressée avec » bien des savoirs, aussi nombreux que les savoirs du monde et que les êtres qui les portent et qui, d'une façon ou d'une autre, se trouvent à l'école et, en même temps, elle n'était aucune de ces connaissances en particulier. Comment expliquer/comprendre cela ? C'est la question que nous nous posions/posons, à chaque fois.

En d'autres termes, je peux dire que la manière que nous avons de penser comment la connaissance est créée dans les sciences ne sert pas à nous dire comment sont créées les connaissances quotidiennes. D'ailleurs, la science elle-même nous l'a montré quand, dans un mouvement nécessaire pour son développement, les scientifiques ont senti le besoin dé faire ce qu'ils ont convenu d'appeler la rupture épistémologique. C'est-à-dire qu'ils ont compris que la connaissance quotidienne, celle qu'ils ont appelée le sens commun, ainsi que ses formes de création, étaient pauvres et insuffisantes dans l'explication du monde qu'ils avaient besoin de « construire »[10] et que, pour cela, elles devaient être abandonnés ou comprises comme devant être, toujours, dépassées.

Encore une fois, comme je le fais depuis plus de dix ans, quand la nécessité de « discuter » de la question de la création de la connaissance se présente, je demande de l'aide à Lefebvre. Je trouve, toujours, un début de réponse dans la très petite discussion que cet auteur fait sur les façons de se représenter la connaissance en sciences. Dans un texte publié à l'origine en 1969 et en portugais en 1983, Lefebvre discute, en peu de paragraphes, comment on passait de la graphie en « arbre » à celle en « réseau », en écrivant :

Dans un arbre, la trajectoire d'un point à un autre est obligatoire (contraignante et unique) ; elle passe inévitablement par ce sommet et cet autre et par la hiérarchie des sommets. Elle ne se définit que par des relations binaires (bifurcations, dichotomies, etc.). Ainsi, l'espace est complètement ordonné. Par contre, les réseaux et semi-réseaux permettent de multiples parcours pour aller de chaque point à chaque point (et même un nombre illimité de parcours).

L'arbre est la figure (graphie) de l'organisation bureaucratique ; elle explicite sa structure, en même temps mentale et sociale, pratique et théorique ; elle détermine la projection de l'ordre hiérarchico-bureaucratique en de multiples domaines (aussi bien dans la physiologie du système nerveux que dans le fonctionnement des machines à informer.-ou dans l'espace urbain !)

(...)Le réseau implique et permet une rationalité aiguisée, mais complexe (...), selon laquelle la pensée va du complexe (analysé par réduction) au plus complexe (capté par re-production), tout comme la pratique sociale elle-même (...). On peut supposer que, aujourd'hui, une série de procédures analytiques qui impliquent l'espace et ses applications techniques vont se déplacer de l'arbre vers le réseau. Si c'est par là que j'ai commencé, après quelques années d'étude, où en suis-je arrivée ?

Avant tout, en relisant, récemment, le texte cité au-dessus, j'ai « retrouvé » le terme semi-réseau qui s'était perdu en ma mémoire et qui peut aider, peut-être, à comprendre quelque chose qui est resté un peu sans explication jusqu'à présent. Si les connaissances sont « tissées »

en réseaux, dans le flux continu de l'échange d'informations et de savoirs entre de nombreux sujets des divers quotidiens dans lesquels nous vivons, comment représenter/comprendre le blocage de ces dernières en certains points -comme les informations inaccessibles de banques ou d'autres entreprises ou d'organismes de sécurité, par exemple ? Autrement : pour ces grandes entreprises et organismes, lieux de « secrets » (impôts sur les revenus, organismes de sécurité, etc.), nous pouvons cheminer, en réseau, jusqu'à un certain point, où il faudra un « mot de passe » pour pouvoir poursuivre. Ce qui se passe c'est que, en ce point, le réseau est abandonné et on reprend la structure linéaire, en arbre. Je crois que l'image du semi-réseau aide à comprendre ces points de blocage et, naturellement, soulève la question de la nécessité d'un déblocage, au-delà du droit ou du non-droit au blocage.

Cette façon de le comprendre nous aide peut-être aussi à percevoir pourquoi, dans une conversation au cours de laquelle on échange et tisse des positions et des connaissances qui se modifient tout le temps pendant la discussion (Elias, 1994), il y a un moment où l'on dit, en abandonnant toute suite : « on va en rester là, parce que je ne vais pas modifier tes positions, ni toi les miennes ». L'intense réseau qui s'est établit avec la discussion cède la place à deux raisonnements parallèles, à deux arbres nés proches mais qui n'admettent pas de se toucher, sauf, peut-être, si une tempête les y oblige.

Je crois que cette notion peut encore nous aider à comprendre une situation d'école assez commune, lorsque après une interrogation corrigée dans laquelle les élèves ont commis des « erreurs », fréquentes, sur une question déterminée, un professeur commente à son collègue : « mais j'ai expliqué ça tellement bien ! J'ai amené du matériel concret, j'ai montré des images, mais... ils n'ont pas compris. Pourquoi donc ? » Toutes les explications données, en général très bien et avec l'aide du matériel d'appui, pour une quelconque raison, n'ont pas été « comprises » dans les réseaux de connaissances et de significations des élèves. Pourquoi ? Bien des recherches doivent être développées, encore, pour que nous puissions comprendre cela. Néanmoins, elles ne pourront être développées que si nous pouvons compter avec les connaissances créées, également en réseau, par les sujets du quotidien scolaire, particulièrement par les professeurs (hommes ou femmes) et par les élèves (garçons et filles), mais pas seulement par eux/elles.

La compréhension du fait que tant de changements survenus ont, toujours, des origines multiples, aussi nombreuses que les fils des réseaux formés, c'est une des réponses que j'ai rencontrées, depuis les lectures de Lefebvre jusqu'à aujourd'hui. Une autre réponse déployée est celle qui dit que la tessiture des connaissances en réseau -qui a toujours existé, il est bon de s'en souvenir, mais qui était vue comme secondaire- s'est imposée progressivement comme la métaphore principale, que ce soit dans l'industrie de pointe (comme en informatique), dans les domaines scientifiques les plus créatifs (comme en communication, en ingénierie génétique, en mécanique quantique, etc.), ou dans les mouvements sociaux les plus récents (comme la lutte des femmes, des sans-terres, des sans-toit, des nègres, des homosexuels).

Mais ce que, de fait, j'ai réussi à comprendre, c'est que cette façon de tisser la connaissance -en réseau- a toujours été la manière que nous avons, tous, de penser à/dans la-vie, aux/dans les quotidiens. Pourtant, pour la « construction » du monde moderne, il a été nécessaire de la considérer comme inférieure, comme « empirique », du « sens commun », et pour cela, sans valeur ou d'une valeur toute relative -nous devions juste la comprendre, l'utiliser si besoin, pour rapidement la dépasser. Nous sommes arrivés, même, à ne plus la percevoir, puisque le mode hégémonique imposé pour penser comment les connaissances sont créées et « construites », pour être lui-même créé, a dû ignorer les autres façons de créer/tisser les connaissances et, après un certain temps, en est arrivé à ne plus même les voir ni les comprendre, à cause des instruments mêmes que ce mode hégémonique a « construit » pour comprendre la réalité et par la façon de les utiliser qui passait sur toutes les connaissances quotidiennes, ses manières de surgir et d'agir, son importance pour l'homme ou la femme communs, dans leurs quotidiens. J'ai compris, aussi, qu'à l'instant présent, quand on commence à comprendre la « valeur » de cette façon de

connaître, dans tant de secteurs de la vie et de la société, il ne s'agit pas de mettre devant la scène ceux qui, depuis toujours, ont ainsi tissé leurs connaissances -l'homme et la femme, dans leurs nombreux quotidiens-, mais plutôt de se l'approprier, encore une fois, en niant à ses vrais « propriétaires » le certificat de « propriété ». Ceux qui nient que ces connaissances existent de cette façon, en général ceux que nous pourrions appeler les « fonctionnaires du pouvoir », en arrivent même à dire que les hommes et les femmes communs ne connaissent pas cette forme de tessiture de la connaissance et qu'ils ont besoin de l'apprendre, en interposant dans ce processus des machines au coût élevé qui, ils insistent à l'affirmer, sont d'un usage difficile.

Je me suis rendu compte que le plus important, maintenant, pour celui qui étudie/pense/vit le quotidien ou dans le quotidien, c'est de travailler pour que chaque fois un peu plus de personnes s'approprient cette simple pensée : penser en réseau est la façon que chacun de nous a de penser tous les jours et toute la journée, quand nous communiquons avec les autres, ce qui veut dire toujours. Tisser la propriété collective sur cette pensée à travers des actions chaque fois mieux partagées, je crois que c'est le chemin que nous devons suivre et sur lequel nous cheminons déjà, dans toute sa diversité et à travers différents processus.

Images d'écoles et la relation utopies/pédagogies

Quand je parle de ce sujet en public, il est très fréquent qu'on me demande : « mais vous connaissez quelque part où l'on développe un cursus en réseaux ? » Ou bien : « comment peut-on développer, ici, dans l'école, ce modèle de cursus en réseaux ? »

A la première question je réponds toujours, laissant perplexe la personne qui l'a posée et la majorité des autres : « ici et maintenant ! ». A la seconde question, après avoir informé que des cursus en réseaux se développent déjà, dans cette école, j'explique que : « il n'y a pas les conditions pour « modéliser » le cursus en réseau puisque, échappant à notre contrôle, les réseaux n'ont pas de limites et se développent toujours dans des directions inattendues, avec des contenus et selon des modes très différents de ce qui a été imaginé, toujours. »

Ainsi étant, une troisième question apparaît immédiatement : « mais pourquoi donc avons nous alors à parler et à discuter ce sujet -les cursus en réseaux ? »

Peut-être que, en utilisant Certeau (1994), savoir cela permet de mieux organiser cette possibilité, dans un processus qui indique l'Invention permanente de l'école dans le quotidien et la présence permanente d'utopies dans cet espace-temps, représentées par les pratiques quotidiennes de ses sujets, ce que tant de personnes tentent de nier, et tout spécialement ceux qui veulent contrôler ceux qui agissent en lui, par des actions qui reçoivent des noms différents en dépendant du moment historique dans lequel nous nous trouvons : contenu des matières, programme des disciplines, suggestions de cursus, paramètres de cursus, directives de cursus, et quelques autres.

Ceci découle du fait que, pour plus qu'un professeur (homme ou femme) planifie un cours, ce dernier se crée au moment de son faire, avec la participation des sujets qui sont présents, directement -professeur et élèves- et de ceux qui interviennent même sans le percevoir : une mère qui vient chercher son fils pour l'emmener au centre de soins ; la cuisinière qui décide de mettre des épices qui sentent bon dans la nourriture et qui augmentent l'appétit de tous, avant l'heure du déjeuner ; la conseillère d'orientation qui interrompt le cours, cherchant à savoir qui peut collaborer et comment à la fête de fin d'année scolaire ; un camion de travaux publics qui passe avec les ouvriers qui crient ; un enfant, d'une autre classe, qui s'est coupé avec un quelconque instrument qu'il a emmené en cachette et qui passe en pleurant, avec du sang qui lui coule du doigt, cherchant un pansement ; une guerre entre les gangs de revendeurs de drogues qui commence sans avis préalable, avec de nombreux tirs, en obligeant tout le monde à se jeter par terre ; etc.

Pour que nous visualisions mieux ces inventions/créations et reproductions, présentes dans les espaces-temps des écoles, j'ai amené quelque images que j'accumule sur les écoles pour discuter, avec leur aide, les réseaux quotidiens de l'apprendre-enseigner, desquels tous les sujets des écoles participent activement et

desquels nous avons des souvenirs, dans d'autres situations similaires vécues. Seulement, cette mémoire commune de tant de situations vécues par nous tous crée des réseaux de significations, de connaissances et de reconnaissances qui nous permettent de maintenir cette conversation sur la pratique de l'utopie/espérance dam les quotidiens scolaires.

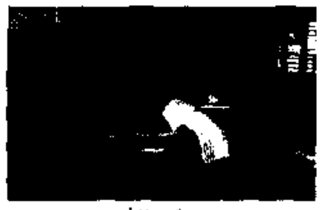


image 1



image 2



image 3



image 4

Nous allons d'abord discuter les « héritages » et, pour cela, je commence par attirer l'attention sur l'image deux[11] : on y voit de jeunes enfants du Congo, ils sont en cours. Ils n'ont pas de table, n'ayant que le sol pour écrire et s'asseoir. Ces enfants sont photographiés dans un pays où, probablement, dans d'autres contextes du quotidien, ils s'assoient en cercle. Ici, ils sont assis en rangs, l'un derrière l'autre, et suffisamment éloignés l'un de l'autre pour qu'ils ne puissent pas communiquer, important ainsi la marque d'une autre école -locale qui s'est faite modèle universel (Santos, 2000), l'école occidentale européenne moderne. Des corps turbulents qui se font dociles, même si toutes les conditions matérielles n'ont pas été réalisées et même quand les fabriques et les services, dans lesquels cet « ordre » est considéré comme nécessaire, se font chaque fois plus rares et inexistants. Cette « existence moderne », en une réalité qui incorpore les difficultés locales de réalisation du rêvé/promis si loin - une école de qualité pour tous- nous rappelle que les promesses n'ont pas été tenues et que, pour cela, comme l'indique Santos (1995), le réenchantement du monde présuppose l'insertion créative de la nouveauté uto-pique dam ce qui nous est le plus proche (p. 106). Assumer cela exige que nous cherchions à dépasser les « marques » laissées pour « héritages » et que nous prenions en compte les héritages virtuels de ce qu'on a pas laissé se réaliser, en assumant que pour se rendre hégémonique ce « modèle » a exigé un véritable « épistémicide » (Santos, 1995), puisqu'il a entraîné la mort de : croyances, façons de créer des connaissances, modes de vie, manières de mouvoir le corps et de créer des arts, modes de théorisation de la vie et la relation entre les êtres humains et entre ces derniers et la nature, des pratiques vécues de nombreuses fois par ceux qui les réalisaient.

Mais à côté de ce « modèle », devons-nous comprendre, d'autres s'en viennent marquant les innombrables expériences quotidiennes des/dans les écoles, par ses multiples acteurs, en montrant que des manières défaire (Certeau, 1994), en utilisant ce qu'on est obligé de consommer et d'incorporer, créent des réalités diverses, en permanence. Sur l'image un, par exemple, nous voyons un groupe de trois garçons dans une école au nord de la région amazonienne. Celui qui est plus au fond travaille seul, en tournant les pages de son « livre d'exercices », tellement condamné par certains, mais qui

signifie tant pour les élèves qui le manipulent, car c'est souvent leur seul livre personnel. Les deux autres, que le « photographe » a décidé de placer au premier plan, travaillent ensemble, en échangeant leurs idées. Si petits, dans leurs tout aussi petit réseau, ils échangent des connaissances, des doutes... en ignorant tout autour d'eux, y compris l'éclectique tableau noir sur l'un des murs, qui montre un indien stylisé, à côté d'une sirène et d'une princesse. L'un d'entre eux a dû abandonner sa chaise pour pouvoir, avec son collègue, en se penchant sur son épaule, lire le livre qu'il porte sur ses genoux, sur ses jambes croisées. Rien, ni personne ne les interrompt, à l'instant fixé : ni le professeur qui doit s'occuper d'un autre groupe, ni le photographe qui, en se rappelant de l'amie qui parle tellement des réseaux quotidiens de la connaissance, estime plus important de prendre la photographie que de chercher à interrompre les garçons, en les aidant, ce que peut-être il « doit faire » puisqu'il se trouve là dans le cadre d'un projet du Secrétariat d'Etat à l'Education, pour « améliorer » l'école. Il a pensé qu'il pouvait laisser cela pour un peu plus tard, car il était important de « concrétiser » sur la pellicule les réseaux de connaissances toujours mobiles et toujours présents dans les salles de classe.

Ces diverses possibilités de faire différents les quotidiens scolaires font apparaître les « fêtes » dans les écoles ; l'une d'elles nous est montrée dans \'image trois. Au milieu de l'année scolaire, au Brésil (en juin), c'est l'époque des « fêtes de la Saint-Jean », héritées de notre origine portugaise, au cours desquelles le feu de l'équinoxe d'été en Europe doit être présent, et il fait sens pour nous, peut-être parce que les nuits sont légèrement plus froides (nous entrons alors dans notre « hiver »). Dans ces fêtes, fortement hybrides, nous rendons hommage aux saints catholiques (St. Antoine, « le marieur », en 13.06 ; St. Jean, « le fêtard », en 24.06 ; St. Pierre, « le gardien des clés du ciel » en 29.06) ; nous allumons des feux d'artifice, qui nous viennent d'Asie ; nous utilisons des petits drapeaux et des lampes en papier, qui nous viennent d'Italie ; nous lâchons des petites montgolfières en papier qui provoquent des incendies et qui représentent une sorte d'art réprimé, encore aujourd'hui, par la police ; nous nous habillons comme les gens « de la campagne » -les habits rapiécés et un chapeau en paille ; nous mangeons des sucreries de bien des origines (les quindins, qui mélangent la noix de coco et les œufs, comme au Portugal ; les confitures de lait, de l'Etat de Minas Gérais ; les douceurs de fruits et les gâteaux de maïs, utilisés de façons différentes, dans tout le pays) ; nous buvons des boissons faites avec de la cachaça, qui nous vient de la canne à sucre, du guaranà, soda a base d'un fruit d'Amazonie, et du Coca-cola, venu des Etats-Unis ; nous dansons des danses d'origines multiples : la quadrille française (les termes criés pour son déroulement sont en français : « pas de deux » ; « guirlande » ; « attention à la pluie ») et des musiques de l'intérieur du Brésil, qui actuellement sont de plus en plus à la mode, comme le «forrô », que l'on jouait dans les bals du Nordeste, surtout dans l'Etat de Parai'ba ; etc. Les « fêtes de la Saint Jean » sont comprises comme des fêtes « familiales » (elles mobilisent toute la famille) et dans les écoles publiques elles existent, depuis déjà bien longtemps, d'un côté pour « maintenir la tradition », car elles sont vues comme des fêtes folkloriques et populaires, de l'autre comme formant un espace-temps de rencontres amusantes entre les élèves et les professeurs et, enfin, parce que c'est une des seules manières d'obtenir un peu « d'argent » pour les travaux à effectuer et pour l'achat de matériel scolaire, tâches dont le pouvoir officiel relègue de plus en plus loin la responsabilité. Dans \'image trois, une guitare attire l'attention des petits élèves d'une classe de maternelle. Celui qui joue est un jeune professeur de chimie, époux de l'institutrice de la classe ; c'est lui qui m'a donné la photographie[1]2.

l'image quatre a été prise, avec beaucoup d'autres, par une photographe brésilienne[13], sur ma demande, dans une école brésilienne d'une banlieue de Rio de Janeiro, à la fin de l'année 1999. Deux élèves y discutent dans un coin, sous un escalier, mais arrangé grâce à un banc, qui invite à la conversation, par un directeur qui sait qu'elles sont nécessaires à la vie en commun et à l'échange de connaissances et de confidences, mélanges de connaissances et de sentiments, comme toutes les relations humaines. Etrangères à la machine qui les pre-

nait en photographie et à la photographe qui les avait choisies, les deux élèves qui échangent des confidences nous donnent la possibilité de penser : « Serait-ce à propos de la fin de l'histoire d'amour de l'une d'entre elles ? » « Elles décident si elles iront ou si elles n'iront pas à l'anniversaire d'une collègue qu'elles n'aiment pas trop ? » « Discutent-elles d'un événement survenu à l'école ? » « Elles se mettent d'accord pour « tricher » à l'interrogation de mathématiques ? » « II y en a une qui console l'autre parce qu'elles ont appris qu'elle est passée dans la classe supérieure et que l'autre risque de redoubler à cause de la géographie ? » Tout cela, nous pouvons le penser parce que d'autres expériences auxquelles nous avons eu affaire nous ont permis de donner un certain sens à l'image convoquée dans le texte. L'image, par elle-même, avec le coin qu'elle représente, le ton obscur des couleurs que le manque de lumière a imprimé sur la photographie, m'ont fait penser des choses du type: redoublement, collègue qu'elles n'apprécient pas, une histoire d'amour qui na va pas bien... Quels autres réseaux formeront ceux qui la « lisent », en lisant ce travail, partant de leurs propres expériences ?

notes et bibliographie

1 Le texte de Yates auquel je fais référence est l'étude The French Académies of thé Sixteenth Century.

2 Le mot tessiture est utilisé par moi-même et quelques autres chercheurs (Za-luar, 1997 ; Lopes, 1998). Je discute, aujourd'hui, des difficultés théorico-pratiques qui existent dans le fait d'assumer l'idée de construction quand je veux parler de création de la connaissance au quotidien. J'ai préféré utiliser; par conséquent, les termes de tessiture, de tisser, tresser, trame etc. Le mot tessiture se rapporte à la composition musicale, à l'articulation des sons. Il me semble que le mot et l'idée sont plus beaux, pour dire ce que j'ai envie de dire.

3 Lefebvre (1983) nous indique que le recours à la notion apparaît quand, dans les sciences, nous n'avons pas encore un concept fermé sur la question ; le terme est bien utile, en ces moments de tant de doutes épistémologiques.

* J'utilise le terme dans le sens proposé par Lalande: le mot relevance « exprime une idée importante pour laquelle il n'existe point de mot spécial dans notre langue. Est relevant ce qui présente un rapport raisonnable à la question dont il s'agit; non-relevant, ce qui est étranger à la question, déplacé, ce qui ne prouve rien ni pour ni contre le point en discussion » (Lalande) [NDT].

4 La référence faite au féminin [dans le texte portugais (NDT)] est une décision prise il y a quelque temps. Les collègues du sexe masculin qui, dans ce vaste groupe, sont inclus, doivent se sentir en son sein, énoncé au féminin, comme dans une accolade câline.

5 C'est l'unique façon que je vois aujourd'hui d'écrire ces termes, comme bien d'autres, en montrant la nécessité de leur évolution, pour satisfaire le besoin de « raconter » le quotidien.

6 La référence nécessaire est celle à Bourdieu (1990) quand, se référant à l'influence que les autres auteurs ont sur lui, il dit : j'ai recours à eux comme à des « compagnons », au sens de la tradition artisanale, comme quelqu'un à qui l'on peut demander de l'aide dans les moments difficiles (p. 41).

7 Dell'lsola (in Paiva, 1998) rappelle qu'elle n'est plus : considérée comme une simple figure de langage, un processus d'enrichissement et de transformation de la langue, la métaphore est un phénomène discursif ayant une valeur cognitive (p. 39).

8 Nous savons combien c'est illusoire !

9 L'utilisation du pronom au pluriel veut montrer que c'était ce qui arrivait dans chaque groupe de recherche que j'ai coordonné, initialement à l'UFF (Université Fédérale Fluminense) et, ensuite, à l'UERJ (Université d'Etat de Rio de Janeiro).

10 Le terme « construire » suit de près la notion de création de « connaissance en arbre », puisqu'il présuppose un mouvement hiérarchisé. Il sera toujours utilisé entre guillemets.

11 Nous avons une collection d'images de l'école, organisées par Inès Barbosa de Oliveira, une collègue de l'UERJ, et moi-même, en

comptant sur une collaboration des groupes de recherche que je coordonne et de nombreux professeurs qui m'entendent parler de ces sujets et qui me cèdent, de façon généreuse, leur mémoire matérialisée par la photographie. Entre eux, je me souviens de Raquel Carneiro, de Sorocaba/S. Paulo/Brésil, qui m'a donné deux de ses photographies, prises dans l'école fondamentale et que j'ai déjà montré à travers tout le Brésil et même à l'étranger. Quelques amis/amies, en voyant une photographie se souviennent de moi et me l'envoient. Vera Candau (professeur à l'Université Pontificale de Rio de Janeiro) est l'un d'entre eux, elle m'en a envoyé une prise au Congo/Afrique (voir image 2). D'autres, en voyant quelque scène, parfois dans des endroits très éloignés d'où nous vivons, la prennent en photographie et m'envoient une copie du cliché. Marcos Reigota (professeur à l'Université de Sorocaba/ S. Paulo) en fait partie et il m'a envoyé une photographie prise dans l'état de l'Amapa, au nord du Brésil, dans la région de l'Amazonie (voir image i).

12 L'institutrice, Ivânia....... fut mon élève dans les cours de pédagogie de l'UERJ, au cours du 2è trimestre de 2000. Son mari,......, est un étudiant en Maîtrise en Education de l'UERJ.

13 La photographe est Noale Toja, à qui je dois beaucoup.

14 De façon voulue, j'ai utilisé, lorsque c'était possible, la référence bibliographique en portugais (en général d'éditeurs brésiliens), dans le sens de rendre visible, aux lecteurs éventuels, la variété et la multiplicité des œuvres auxquelles nous devons nous intéresser, aujourd'hui, dans notre langue, et dont la majorité des auteurs sont étrangers.

notes et bibliographie

Alves Nilda Compensas e descompassos do fazer pedagôgico. Educaçâo em revista. Belo Horizonte : Faculdade de Educaçâo - UFMG / Autêntica, dez. 1999 a, (30) : 65 - 76.

Alves Nilda Tecer conhecimento em rede, In Alves, Nilda e Garcia, Regina Leite. O sen-tido da escola. Rio de Janeiro : D, P &. A, 1999 b : m - 120.

Bachelard Gaston La formation de l'esprit scientifique Paris : J. Vrin, 1972.

Bronowiski Jacob Los orlgenes del conoci-miento y la imagination Barcelona : GEDISA, 1981.

Certeau Michel de A invençao do cotidia-no - artes de fazer. Petrôpolis : Vozes, 1994.

Darnton Robert Osflàsofos podam a àrvore do conhecimento : a estratégia epistemolôgica da « Encyclopédie » O grande massacre dos gatos. Rio de Janeiro : Graal, 1986.

Foester Heinz von Vision y conocimiento: disfunciones de segundo orden. In Schinitman, Dora Fried, Nuevos paradigmas, Cultura y subjetividad. Buenos Aires : Paidôs, la reimp., 1995: 91 -113.

Ford Anibal Decidir en situaciones de incer-tidumbre. In Ford, Anibal. Navigaciones • comunicaciôn, cultura y crisis. Buenos Aires : Amorrurtu, 1994.

Foucault Michel Vigiar e punir Petrôpolis : Vozes, Sa ed, 1991.

Freire Paulo Pédagogie da esperança.

Gombrich E. H. Tributos • version cultural de nuestras tradiciones Mexico: Fondo de Cultura Econômica, 1991.

Lefebvre Henri Làgica formai - lôgica dia-lética. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1983.

Maturana Humberto Emoçôes e lingua-gem na educaçào e na politica, Belo Horizonte : Editera da UFMG, 1999.

Maturana Humberto A ontologie da Realidade, Belo Horizonte : Editera da UFMG, 1997.

Maturana Humberto £ Varela A àrvore do conhecimento. Sâo Paulo, Ed. Psy, 1995.

Paiva Vera Lucia Menezes de Oliveira e Metàforas do cotidiano. Belo Horizonte : Ed. Do Autor, 1998.

Santos Boaventura de Sousa A critica da razâo indolente - contra o desperdicio da expe-riência. S. Paulo : Cortez, 2000.

Santos Boaventura de Sousa Pela mào de Alice - o social e o politico na pàs-modernidade. S. Paulo : Cortez, 1995.

158

Utopies pratiques ou pratiques des utopies
Atelier 3

Dans quelles mesures les alternatives pédagogiques peuvent-elles remettre Mordre établi en question ?

Un survol rapide d'une expérience et d'une instance de théorisation en sciences de l'éducation, (Université de Rouen)

Annie Letellier

Coordinatrice des R.E.R.S de la région Haute Normandie

La pédagogie des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs (R.E.R.S) est née dans les années 70, à l'initiative d'une institutrice Claire Héber-Suffrin. C'est en observant assidûment sa classe qu'elle se crée, petit à petit, ce qui sera sa pédagogie sous le titre de : « L'échange réciproques de savoirs ».

Après une expérience au sein de l'Education Nationale, le projet est repris par Claire et Marc Héber-Suffrin dans la ville d'Evry. Il devient un projet pour les habitants qui s'organisent pour échanger leurs savoirs et participent ainsi plus activement à la vie de leur cité.

Les R.E.R.S qui relèvent du mouvement de l'Education Populaire proposent aux personnes qui y participent une autre façon d'apprendre où ils choisissent leur rythme, leur contenu, mais c'est la réciprocité qui crée la nouveauté en donnant la possibilité d'être tour à tour enseignants/apprenants. Dans ce contexte d'apprentissage, comment le projet des R.E.R.S remet-il en question le modèle dominant proposé par l'Institution Scolaire ?

A noter que ce projet des R.E.R.S place l'individu au cœur du système, celui-ci pouvant s'investir dans le fonctionnement. De ce fait, comment les R.E.R.S proposent-ils une autre forme de démocratie ?

L'échange de savoirs et la réciprocité

L'hétérogénéité comme richesse

Le système scolaire a subi de nombreuses réformes visant à placer l'élève au cœur du système (loi d'orientation de 1989), pour proposer une pédagogie adaptée à chacun. Pourtant malgré ces efforts le cours magistral reste dominant, la pédagogie différenciée peu présente, le travail en groupe peu développé ; l'enseignant reste celui qui détient les savoirs. Mise à part quelques courants pédagogiques, il semblerait que le système français a des difficultés à trouver une pédagogie capable de répondre à l'hétérogénéité des élèves. L'hétérogénéité dans les R.E.R.S est une source de richesse : « C'est parce que je sais faire un patron en couture, que je peux l'apprendre à quelqu'un qui souhaite le faire, et c'est parce que X sait utiliser le langage des signes, que je ne sais pas, et que je peux l'apprendre ». Dans les R.E.RS je suis reconnu dans ce que je sais: l'un des postulats étant que « tout le monde sait quelque chose » ; je suis reconnu dans mon désir d'apprendre. Mon ignorance de certains savoirs n'est pas stigmatisant puisque : « si il y a des choses que je ne sais pas, je sais des choses » ; et par ailleurs « tout le monde peut apprendre » (un autre postulat des R.E.R.S).

La prise en compte de l'individu dans sa globalité

Contrairement au système scolaire qui demande à l'élève de « laisser à la porte de la classe toutes les particularités, psychologiques, sociologiques et culturelles qui le constituent.par ailleurs »[1], les R.E.R.S prennent l'individu dans sa globalité. Notamment, les différences culturelles sont utilisées dans les échanges de savoirs. Ainsi par exemple, on peut citer échange pour apprendre à équilibrer un petit déjeuner dans le réseau d'Evreux : chaque personne autour de la table était invitée à décrire le petit déjeuner pris dans sa famille. Ces petits déjeuners étaient composés différemment selon la culture des personnes ; au lieu de changer la composition on se basait sur ce qui existait pour compléter ou enlever des éléments. Dans les apprentissages, on n'impose pas à l'autre on utilise ce qu'il sait. Les habitudes culturelles de chacun sont respectées les réseaux prennent en compte les personnes

avec leur culture, leurs difficultés et, par ailleurs, c'est le désir de chacun de voir l'autre réussir qui motive l'offreur dans sa transmission,

Le droit de s'essayer

L'évaluation, dans l'Education Nationale, prend l'élève dans une globalité de références contextuelles ; on entend parfois dire que tel élève n'est pas « doué pour les maths, n'est pas fait pour aller en lycée général... ». De cette manière, le système scolaire tend à dévaloriser les individus et finit par les persuader que c'est vrai (effet Pygmalion). Cette « fatalité », face à l'échec dans les apprentissages, se retrouve dans les paroles des membres des R.E.R.S, « je ne saurais pas le faire », « on m'a toujours dit que je n'étais pas bon en français ». Il faut parfois beaucoup de temps pour que ces personnes osent s'aventurer dans un atelier d'écriture (pour ceux qui se disent nul en français), dans des savoirs dit « savants ». Les réseaux offrent la possibilité du tâtonnement, prouve aux personnes dans leur parcours qu'elles sont en voie de réussir et aussi qu'elles pourront toujours continuer à s'essayer. C'est sans doute là une force des R.E.R.S : on a le droit de s'essayer, on a le doit à l'erreur, l'erreur faisant partie de l'apprentissage et ce n'est pas parce que on n'a pas réussi un échange avec un offreur qu'on ne le réussira pas par la suite. Le bilan fera remonter d'autres possibilités de méthodes.

Apprendre à l'autre

Il faut parfois de nombreux échanges où la personne est demandeuse avant pour qu'elle devienne à son tour offreuse de son savoir, parce que apprendre à l'autre demande de re-questionner son savoir, d'avoir suffisamment repris confiance en soi pour oser le faire. Et c'est ainsi que les personnes prennent conscience de leur propre savoir, et de la difficulté de le transmettre : « Ce n'est pas parce que je sais le faire que je sais spontanément le transmettre ». Ainsi, par exemple, je sais faire un compte-rendu, pourtant lorsque j'ai du le transmettre, le demandeur m'a fait re-questionner mon savoir sur « comment je fais moi pour réaliser le compte-rendu d'une réunion ». Et c'est ici où intervient un maillon essentiel de la pédagogie des R.E.R.S : la mise en relation. Une tierce personne appelée médiateur, va mettre en lien le demandeur et l'offreur, il va les faire entrer en relation, faire émerger les désirs de chacun, et surtout demander à l'offreur d'expliciter son savoir, sa méthode pour le transmettre au demandeur. L'offreur décortique son savoir et définit chaque étape conduisant à la réussite de l'échange parce que « en projetant d'enseigner, de transmettre, d'accompagner les personnes qui, elles, projettent d'apprendre, je m'offre la chance de refaire, avec elles et pour elles tout le parcours de construction du savoir pour permettre à l'autre de l'apprivoiser, tout le chemin qui m'a permis de construire des évidences, questionner la réalité, construire ou reconstruire le savoir »[2]. Mais le demandeur peut également souhaiter une autre approche, la proposer ; dans ce cas soit l'offreur s'adapte, soit on cherche un offreur qui pourra répondre à sa demande. Souvent c'est une étape qui peut sembler inutile et pourtant c'est elle qui garantit les bonnes conditions de l'échange, et permet à chacun de mettre en évidence ses propres mécanismes d'apprentissages. La mise en relation ne prend sens, pour les personnes, que lors qu'elles sont confrontées à une difficulté de savoir faire quelque chose et de s'apercevoir qu'on ne sait pas le transmettre spontanément parce qu'on a pas réfléchi sur comment on l'avait appris.

L'ouverture à tous les savoirs

Le savoir n'est pas hiérarchisé

Sur les tableaux d'échanges de savoirs, dans les R.E.R.S, se côtoient des savoir-faire (patchwork, bricolage, décoration tout azimut...), des savoir-être (la tolérance, l'écoute,...), des savoir-savants (informatique, français, arabe parlé...). On butine au gré de ses besoins et de ses envies et ce n'est pas parce que on fait de la cuisine que l'on n'apprendra pas l'arabe, et vice versa.

Les échanges se font en fonction du désir et du plaisir qu'on y trouve. Dans le système scolaire on a tendance à diviser savoirs « savants » (lycée général), et savoir -faire (lycée professionnel) ; les savoirs dans les R.E.R.S n'ont pas de valeurs propres ; il n'y a pas de savoirs plus valorisants ou plus valorisés ; il n'y a pas de petits savoirs ou de grands savoirs. Le savoir n'a de valeur que pour la personne parce que ce savoir a du sens pour elle-même. Par

exemple, dans les réseaux quelqu'un demande de « savoir prendre le bus » ceci peut paraître moins noble que la littérature américaine, cependant ils ont la même valeur dans les réseaux, parce que : apprendre à prendre le bus pour la personne qui ne sait pas a un sens pour elle. Dans les réseaux , on ne hiérarchise pas les savoirs.

Pas d'échelle de savoirs entre les personnes.

Dans les R.E.R.S, il n'y a pas la distinction entre scientifique/littéraire, intellectuel/manuel que l'on tend à trouver dans l'Institution scolaire, et plus largement au sein de la société où il y aurait deux types de savoirs : les savoirs savants réservés plus particulièrement aux experts et les autres savoirs réservés à la masse. Le savoir positionne la personne dans le sens où la reconnaissance sociale est différente selon les savoirs que l'on maîtrise.

Les R.E.R.S, dans leur démarche, refusent que le savoir « classe » les personnes et souhaitent que chaque citoyen puisse s'approprier tous les savoirs quelques soient leurs catégories (savoir, savoir-être, savoir-faire). Comme le souligne Daniel Hameline dans « Introuvable réciprocité ? », les R.E.R.S « posent » l'échange réciproque « comme désormais essentiel à la qualification d'un savoir pour que celui-ci soit défini véritablement comme humain »3. C'est parce que j'échange mes savoirs, que je les fais circuler, qu'ils prennent de la valeur, pour moi et pour les autres.

L'organisation en Réseau

Tous acteurs

En plaçant l'individu au cœur du système, le Réseau lui permet de s'investir pleinement dans son organisation. Ceci explique pour une part, les différences de fonctionnement des réseaux. Chaque groupe initiateur va s'approprier le projet, et mettre en place un type de fonctionnement. Par exemple, le terme de médiateur n'est pas utilisé par tous les réseaux, certains lui préférant le terme de « metteur en scène ». Chaque groupe va décider de ses règles, de son organisation. Ainsi, par exemple, la constitution ou non d'une équipe d'animation-fixe sera décidée par le groupe et pourra être remise en question au cours de l'évolution de la vie du réseau.

Prise de décision collective

Dans la société, où la plupart des organisations fonctionne de façon pyramidale, les propositions, les décisions sont prises par les instances hiérarchiques pour être exécutées par la base. Les R.E.R.S proposent de concevoir « un mode d'organisation coopératif, adaptatif et évolutif impliquant de nouveaux rapports collectifs entre les acteurs[...]et de nouveaux rapports à l'espace et au temps »[4] (organisation réticulaire), où chacun a sa place dans les propositions et dans la prise de décision. Les R.E.R.S tentent de placer les bénévoles et les salariés en parité, c'est-à-dire que les salariés n'ont pas d'autorité, de prévalence sur les bénévoles. La construction du réseau est collective. Chaque membre constitutif du groupe apporte « sa pierre à l'édifice » pour réaliser le projet avec ses propres valeurs, désirs, compétences, motivations...

Un fonctionnement en échanges de savoirs

Au cœur de l'organisation des R.E.R.S, se déroulent les échanges de savoirs sur les différents rôles et tâches permettant la vie du Réseau. Ainsi par exemple, réaliser un bilan, faire un courrier administratif. Ces savoirs spécifiques circuleront tour à tour au sein des membres du Réseau. Ces échanges de savoirs sur le fonctionnement de l'équipe permettent aux personnes de passer d'un rôle à un autre. Par conséquent, les savoirs qui ne sont pas détenus par une seule personne, permettent à l'information de circuler ceci limitant la prise de pouvoir. En effet, il n'y a pas centralisation, ni des compétences, ni de l'information sur une personne, ceci excluant les prises de pouvoir au sein de l'organisation.

En résumé :

- Les R.E.R.S proposent une autre façon de concevoir l'apprentissage.
- Ils ont la volonté de créer une société avec pour valeurs dominantes la parité, la réciprocité, ainsi qu'une autre appropriation des savoirs.
- Et ils veulent rester vigilants à ne pas reproduire le schéma connu et intégré d'une hiérarchie sécurisante, mais de garder en mémoire la spécificité du Réseau (offre, demande, échanges...RECIPROCITE)

notes et bibliographie

1 Meirieu Philippe, Le Bars Stéphanie La machine-école, Paris, Gallimard, coll. folio/actuel, p59-60

2 Heber-Suffrin Claire et Marc, Les savoirs, la réciprocité et le citoyen, Paris, Desclée de Brouwer.1998, p 176-177

3 Hameline Daniel « Introuvable réciprocité », Education Permanente, n°i44, pi8

4 Dupuy Gabriel « Réseaux (philosophie et organisation) », Encyclopédie Universalis, corpus 19, 1992, p88i

Dupuy Gabriel « Réseaux (philosophie et organisation) », Encyclopédie Universalis, corpus 19, 1992, p881

Hameline Daniel « Introuvable réciprocité », Education Permanente, n°144, p18

Heber-Suffrin Claire Les savoirs, la réciprocité et le citoyen, Paris, Desclée de Brouwer1998, p176-177

Heber-Suffrin Claire et marc Echanger les savoirs, Paris, Desclée de Brouwer, 1992

Heber-Suffrin Claire, Serres Michel Des savoirs en abondance, Domont, Ed. Thierry Quinqueton, 1999

Merieu Philippe, Le Bars Stéphanie La machine-école, Paris, Gallimard. coll. Folio/actuel, p59-6o

« La pédagogie du pasteur Oberlin serait-elle d'une formidable actualité ? » ou Plaidoyer pour une approche sensorielle et esthétique de l'environnement

Isabelle Grosrey
Professeur des écoles spécialisée en Arts Plastiques

Professeur des écoles auprès d'enfants de 7 et 8 ans à l'école de Bernardswiller, je donne une place importante, dans mon travail pédagogique, à l'éducation artistique et à l'éducation à l'environnement.

A partir de projets très simples, souvent liés à la découverte de l'environnement proche (découvrir les arbres, le sentier viticole, un jardin, un parc paysager, les fleurs qui poussent ici...), mes élèves sont invités, lors de sorties, à observer (dessiner, photographier), collecter (toucher, sentir des éléments de la nature), créer (créations in-situ).

Les objets naturels collectés et ramenés en classe, deviennent le matériau de créations plastiques et le support d'un travail pluridisciplinaire.

Fondée sur l'observation du réel, le jeu et la création, cette approche sensorielle et esthétique de l'environnement puise aux racines même de la psychologie de l'enfant : elle répond à son très fort besoin d'agir et de faire, elle lui apprend à voir le monde qui l'entoure, à créer des relations sensorielles et affectives avec lui et donc à se sentir proche de lui.

A travers ce témoignage et quelques mises en relation avec des pratiques artistiques et pédagogiques actuelles, j'aimerais illustrer ici combien la pédagogie du pasteur Oberlin reste plus que jamais, d'une formidable actualité.

Deux enjeux de l'école du XXIème siècle

L'éducation à l'environnement devient une priorité :

Aujourd'hui, nous savons que notre planète est malade : les nombreuses dégradations de la qualité de l'air, de l'eau, des sols et des écosystèmes l'attestent.

Il est actuellement très urgent de développer chez nos enfants, futurs adultes de demain, une conscience écologique et le développement de cette conscience réclame d'abord de les sensibilisera la nature.

« L'apprentissage de la nature doit se faire très tôt. L'idéal serait que les enfants puissent avoir un contact sensoriel régulier avec la nature dès la maternelle. C'est pour cette raison que nous préconisons d'installer des jardinets auprès des écoles. Aux plus grands, l'école devrait proposer des projets de classe ou d'établissement autour des questions d'environnement. Mais surtout, l'éducation à l'environnement devrait figurer à part entière dans ses missions, et non pas dépendre du seul degré d'investissement ou d'intérêt des enseignants. » Mr Jean-Marie Pelt, botaniste, président de l'Institut européen d'écologie.

C'est en leur faisant découvrir très tôt les espaces naturels et les espèces, en leur permettant d'intervenir sur un paysage, de jouer et créer avec des matériaux naturels (feuilles, branches, terres, pierres, fleurs...), en les mettant en contact direct avec la nature qu'ils pourront tisser des liens avec elle et devenir plus tard des éco-citoyens, protecteurs et respectueux de leur environnement.

Mais c'est aussi en développant leur intelligence et leur perception sensible, leur sentiment du beau et du merveilleux, voire du sacré...

L'éducation artistique et culturelle doit se préciser

En France, la mise en place du plan pour les Arts et la Culture à l'école œuvre en faveur du développement de cette intelligence sensible, encore trop souvent délaissée dans nos écoles.

Aussi l'enseignement des Arts plastiques doit il s'ouvrir à l'histoire de l'art et au patrimoine, à la photographie, au cinéma, à l'architecture, au design mais aussi et surtout à l'entrée officielle de l'artiste à l'école, aux côtés de l'enseignant.

Grâce aux classes à Projet Artistique et Culturel, l'intervention de l'artiste à l'école peut se faire en réel partenariat avec le responsable pédagogique : cette intervention doit rester pour l'élève, un moment fort, consacré à l'art, à la découverte de sa créativité et à l'enrichissement de son imaginaire et de sa culture.

Si les artistes ont de tout temps puisé leur inspiration dans la nature, à la recherche de sujets ou encore de motifs, les artistes contemporains de ces dernières décennies et en particulier ceux du « Land art », ont profondément modifié notre regard sur l'art :

• ils utilisent désormais des éléments naturels en tant que matériaux de leurs œuvres : ils arrangent, tissent, sculptent le végétal ou le minéral .

• ils créent des œuvres pour un lieu et en fonction d'un lieu : interventions sur le paysage, installations d'objets, totems ou cabanes en pleine nature...

L'ouvrage de Colette Garaud « L'idée de nature dans l'art contemporain » chez Flammarion ou encore celui de Gilles Tiberghein « Nature, Art, Paysage » chez Actes Sud tentent de répertorier ces diverses pratiques ainsi que les problématiques qui leur sont propres. Certaines sont intimement liées à des préoccupations écologiques ou du moins, à un effort de l'artiste pour tenter de rétablir sa relation avec le monde naturel. On peut, entre autres citer :

• Les assemblages décoratifs de matériaux naturels de Nils Udo ou Andy Goldworthy.

• Les marches dans le paysage de Richard Long

• Les dessins de bois brûlés de David Nash ou les empreintes de troncs roulés de Giuseppe Penone

• Les « Land projects » de Robert Smithson

• L'engagement et le combat de Joseph Beuys pour la nature menacée...

La voie est ainsi montrée et puisque l'enfant à besoin de modèles de comportement (c'est à dire de repères et de références), il pourra reprendre à ses propres fins les processus créateurs imaginés par les artistes ou encore, confronter ses réalisations avec ceux de tels plasticiens. De telles pratiques plastiques sont non seulement envisageables avec les élèves, mais elles sont fortement souhaitables : elles allient en effet découverte de l'espace et de l'élément naturel avec créativité et expression de soi, pour une adhésion encore plus intime et complète de l'enfant à son environnement.

La mise en œuvre de ces deux formes d'éducation : pourquoi les associer ?

Tout simplement parce qu'elles se prêtent un mutuel appui. En effet :

» L'une comme l'autre utilisent un « matériau » commun, à savoir le réel -naturel, construit ou humain- ainsi que les productions artistiques passées ou présentes...

• Elles proposent, toutes deux, d'engager chaque enseignant, à intégrer les richesses culturelles et artistiques de l'environnement dans ses pratiques pédagogiques.

« Ensemble, elles contribuent à l'éducation du regard : apprendre à voir le monde qui m'entoure mais aussi apprendre à porter un regard esthétique sur les formes, les couleurs et les matières.

• Ensemble, elles favorisent l'éducation du langage oral et écrit : il y a matière à communiquer lors des moments .consacrés aux échanges et présentations d'objets, aux classements, aux évaluations des productions plastiques... Et il y a matière à écrire, lors d'ateliers d'écriture, pour rendre compte des émotions ressenties et garder la trace des découvertes et de tout un vécu : les élèves sont placés dans des situations de communication véritables, porteuses de sens.

• Enfin, elles se préoccupent toutes deux d'améliorer son rapport aux autres et constituent l'une et l'autre « un facteur puissant d'équilibre, d'intégration et de développement de la conscience civique dont notre société a, plus que jamais, grandement besoin. »

Comment les mettre en œuvre

« L'éducation à l'environnement exige une réflexion méthodologique constante. Les méthodes et les approches ont autant d'importance que les contenus. Elles favorisent l'interdisciplinari-

té, l'alternance, l'action, la créativité, la prise de responsabilité » « Autour de l'éducation à l'environnement » AR.I.E.N.A

Si l'éducation à l'environnement implique le recours à des approches multiples, qui peuvent être documentaires et culturelles, scientifiques, historiques, symboliques, techniques, sociales ou économiques, une mise en œuvre efficace et simultanée de ces éducations impliquera l'utilisation d'une :

• Approche naturaliste de terrain

• Approche sensorielle et esthétique . Pédagogie de projet

• Approche systémique et pluridisciplinaire.

L'approche naturaliste de terrain

Nous savons tous que la nature ne s'apprend pas dans les livres : il faut donc emmener les élèves sur le terrain, avec ce que cela peut comporter comme difficultés.

Pour nous y aider, deux facteurs sont à considérer :

• Privilégier l'environnement proche : les arbres, la cour, le jardin, le parc ou le petit bois d'à côté regorgent de découvertes surprenantes.

• Attirer l'attention de l'enfant, pour l'aider à découvrir et rencontrer.

Le pédagogue américain Joseph Cornell a mis au point dans les années 1980 et prouvé l'efficacité d'une méthode en 4 points, basée sur le jeu et la sollicitation de nos 5 sens :

1. susciter l'enthousiasme (par un jeu dynamique)

2. solliciter l'attention (jeu sensoriel calme et recentrage sur soi)

3. provoquer l'expérience directe

4. partager l'expérience (préciser et renforcer l'expérience personnelle : communiquer) Ses deux livres « Vivre la nature avec les enfants » et « Les joies de la nature » aux éditions jouvence décrivent méthodes et jeux : ils sont maintenant utilisés dans nos écoles, grâce au travail effectué par les conseillers pédagogiques en environnement et les animateurs nature. Mais les exploitations pédagogiques de ces sorties restent encore souvent trop axées sur les seules disciplines scientifiques au détriment de disciplines plus sensibles telles que la poésie, la littérature et les arts plastiques.

L'approche sensorielle et esthétique

C'est donc par le jeu et ses sens que l'enfant va découvrir le monde qui l'entoure : les relations sensorielles (j'ai vu, j'ai senti, j'ai touché, j'ai écouté) et les relations affectives (c'est beau, c'est coloré, c'est précieux, c'est éphémère... c'est la nature qui l'a fait) créées par l'enfant avec son environnement vont entraîner une adhésion intime de l'élève à ce réel avec lequel il est entré en contact de manière profonde, car ce contact est intuitif, sensitif et affectif.

Ce contact, vrai et profond, va contribuer à la formation de la sensibilité, du goût et de l'imaginaire : Oberlin l'avait déjà compris puisqu'il emmenait ses disciples collecter et observer des plantes sur le terrain.

L'éducation du regard va ainsi être mise en jeu par l'observation d'éléments naturels et par leur utilisation dans diverses pratiques plastiques. II s'agit en particulier de :

• La pratique de la collection : collecter des éléments de la nature, pour le plaisir des yeux, de la découverte, avec ou sans intention d'utilisation immédiate... Puis observer, organiser : classer selon divers critères à déterminer, désigner et nommer les choses pour apprendre à les connaître et reconnaître ensuite...

• La mise en scène de cette collection : acte plastique par excellence, l'objet ou les objets magnifiés trouveront supports et contenants afin d'être présentés à un futur public...

• La pratique du dessin et de la photographie : formidables moyens d'observation, ils rendent l'enfant acteur de sa propre vision.

• La création d'œuvres et d'installations en pleine nature : éphémères, ces pratiques ludiques et créatives entraînent l'adhésion immédiate et complète des enfants.

Le travail réalisé sera photographié, afin d'en garder la mémoire.

Il sera confronté avec celui d'artistes contemporains tels que Andy Goldworthy, Nils Udo ou d'autres encore. (Voir aussi la Vidéo C.N.D.P. : « Pour une pratique des A.P. à l'école . » Séquence 2 : Pratiques spontanées d'enfants dans la forêt.)

• La pratique de l'empreinte : c'est l'évidence de la forme et de la structure qui apparaît ici : l'empreinte, c'est à dire l'apparition d'une trace sur un support, a quelque chose de totalement magique pour les enfants. S'il existe de nombreuses façons de la réaliser, nombreux sont aussi les artistes qui l'utilisent ou l'ont utilisée.
(Y compris Oberlin, qui encrait et pressait la plante sur le papier).
On peut citer, entre autres : Max Ernst et ses frottages
Giuseppe Penone et ses empreintes d'écorces roulées Pierre Alechinsky et ses estampages de plaques d'égout Jean Dubuffet et ses travaux à l'encre « avec plein de petites choses jetées dessus »...
La pédagogie de projet
A condition qu'elle soit efficacement accompagnée et régulée par l'enseignant, la pédagogie du projet est une pédagogie de la communication, de la coopération et de la solidarité.
Elle est l'outil de l'éducation à l'environnement car elle permet de fédérer les élèves autour d'un projet devant aboutir à une ou plusieurs réalisations concrètes qui découleront de leurs observations et rencontres sur le terrain.
C'est à partir d'un contexte fortuit, ou provoqué :
• Le besoin d'aménagement d'un espace (jardin, sentier botanique ou arboré, mare....)
• La découverte du milieu naturel proche (l'eau, l'air, les plantes qui poussent ici, le petit bois..) « La découverte d'un espace construit de proximité (le jardin, un parc paysager, le village ou le quartier, un monument...)
• La découverte d'objets de la nature (feuilles d'arbres, écorces, fossiles, pierres...) « La pratique d'activité (de recyclage, de culture, d'élevage...) que l'équipe enseignante ou l'enseignant, saura mettre en place le projet d'école, ou de classe (en adéquation avec ce dernier) approprié. Les réalisations finales des élèves sont alors le support d'apprentissages variés et pluridisciplinaires.

Voici pages suivantes, deux projets vécus dans ma classe ces dernières années et analysés sous forme de tableaux :
1. La découverte et la rencontre avec des arbres.
2. La conception et réalisation d'un verger à l'école.
Pour les enfants, c'est bien là une pédagogie du sens : leurs activités sont finalisées à leurs yeux : il y a un ou des objets produits, fruits d'un engagement collectif et supports d'apprentissages.
Pour l'enseignant, c'est l'adoption d'un nouveau statut : il n'est plus celui qui détient un savoir mais il est celui qui observe et qui cherche avec les enfants, celui qui aide à lever les obstacles et à structurer les connaissances...Enfin, il est celui qui apprend en même temps qu'il fait apprendre ou même qu'il fait apprendre à apprendre.
Pédagogie de l'anti-routine, la pédagogie du projet est celle qui permet de se former soi-même en éduquant.
Projet : Découvrir des arbres, un parc...
Approche sensorielle et esthétique de l'environnement
Contexte (provoqué)
Promenades et collectes d'éléments naturels
Objectifs généraux
Découvrir et connaître des arbres
Découvrir un parc paysager de proximité
Apprendre à aimer et respecter la nature
Imaginer - sentir - toucher - voir - entendre - créer
Lieu d'ancrage
Parc paysager du Windeck à Ottrott (Bas-Rhin)
Réalisations des élèves
5 boîtes - collections autour de 5 arbres du parc
Recueil de textes, poésies et petit herbier : « Passages natures »
Recueil historique et plan d'accès : « Le parc du Windeck à Ottrott »
Peintures : arbres à l'encre de chine et peintures sur écorces.
Gravures sur bois et empreintes : feuilles d'arbres
Plantations de graines d'arbres. Notes et observations.
Notions abordées
Notion de. vivant : l'arbre, la plante, la graine
Notion de patrimoine : un parc paysager

Notion d'inter-dépendance des êtres vivants Notion de diversité Notion d' éco-citoyenneté Partenariat

• Marie Drea, plasticienne (peintures grands formats à l'encre)

• Iza Emberger, graveur (atelier de gravures sur bois)

• Fondation Klorane : animation de Mme Bucer, pharmacienne « Le chemin des plantes ». Apport culturel

• Des artistes qui peignent des arbres : catalogue de l'exposition « La magie des arbres »- Fondation Beyeler

• Andy Goldworthy, un artiste qui crée dans la nature et avec elle

• Histoire du parc du Windeck à Ottrott : étude de J.P Tritz « Un parc paysager à l'anglaise »

• Un jardin de plantes : le jardin botanique de Saverne

• Des empreintes, herbiers et collections : visite du musée J-F Oberlin à Waldersbach

Projet : Concevoir et réaliser un verger à l'école

Approche sensorielle et esthétique

de l'environnement Contexte (fortuit)

Octroi d'un terrain adjacent à l'école pour y aménager un verger.

Invitation du 25 Novembre (Ste Catherine) : plantation d'arbres par le syndicat des arboriculteurs.

Objectifs généraux Découvrir et connaître des arbres Découvrir des vergers, des fruits et des fruitiers Apprendre à aimer et respecter la nature Imaginer - sentir - goûter - voir - entendre - créer.

Lieux d'ancrage

Les vergers de parents d'élève et le verger d'école de Heiligenstein.

La classe et la cuisine de la maternelle : réalisations de recettes à base de fruits.

Réalisations des élèves 4 boîtes - collections autour de 4 fruitiers Recueil de recettes et textes variés : « Gourmandises du verger ».

Exposés sur les animaux du verger, (abeille, papillon, huppe, lérot, hérisson, chouette effraie et chevêche...) Textes poétiques sur les plantes et les animaux du verger Pages du site Internet « artsetnature » : « photographies dans la nature » et « histoire de notre verger » Empreintes de fruits coupés, illustrations, détournement de photos

Livre - objet : « Un verger à l'école » Plantations, Notes et observations.

Notions abordées

Notion de vivant : le fruit, la fleur, la graine. Notion de patrimoine : le verger traditionnel à hautes tiges.

Notion d'inter-dépendance : les fruitiers, les animaux du verger, la haie.

Notion de diversité et d'équilibre. Notion d'éco-citoyenneté.

Partenariat

• Projet Artistique et culturel de classe : Inspection Académique du Bas-Rhin et D.R.A.C Alsace.

« Ateliers d'écriture avec Chloé Hunzinger, journaliste.

• Séances de cuisine avec Mme Motz, cuisinière.

• Ateliers d'illustration avec Frédérique Schwebel, illustratrice.

• Séances de formation audio-visuelles au centre de Klingenthal : prise de photos et créations de pages internet.

• Fondation Yves Rocher ? Apport culturel

• Visite du musée zoologique : « Je touche, tu vois les animaux ». La classification des vertébrés

• Jean Paul Ruiz, plasticien. Découverte de son livre « Hommage au potager »

• Livre-objet : « Grains de folie » du collectif d'artistes La Seine: Galerie La Hune-Brenner, Paris

• Carnets de voyage de Frédérique Schwebel,

• Visite du nouveau musée j-F Oberlin à Waldersbach

L'approche systémique et pluridisciplinaire

La pratique de la pédagogie de projet implique la mise en place d'une certaine façon de travailler mais aussi celle d'un certain état d'esprit : celui du chercheur. Chaque découverte réalisée va engendrer un questionne-

ment, qui lui même engendrera de nouvelles découvertes, fruit d'une recherche documentaires ou fruit d'expériences diverses visant à vérifier les hypothèses émises.
Ces recherches peuvent concerner toutes les disciplines et tous les apprentissages, y compris les apprentissages transversaux : apprendre à écouter, à prendre la parole dans le groupe, à respecter les autres et leurs différences, à travailler en équipe.
La pédagogie du pasteur Oberlin : collecter et rassembler, observer, organiser, collectionner, jouer.... Un précurseur
Si Oberlin fut le créateur des premières écoles maternelles en France (Les fameux « Poêles à tricoter »), il fut aussi l'initiateur d'une pédagogie basée sur l'expérience personnelle et l'observation du monde.
Oberlin était aussi très proche de la nature :
« La relation très développée qu'il avait avec elle était fondée sur son goût de l'esthétique, mais avant tout sur sa conviction que le monde est une création de Dieu, une création à laquelle la créature humaine est appelée à collaborer » Catalogue des musées de Strasbourg Oberlin observe donc le « Divin ordre du monde » : « Cet ordre du monde, s'il doit être connu de tous, doit aussi être respecté par chacun : observer le monde, reconnaître l'ordre selon lequel il est ordonné, contribuer à maintenir cet ordre : telle doit être l'action humaine. >> Découvrir le monde et la nature, l'observer et l'explorer pour mieux le comprendre, découvrir l'ordonnancement et les lois qui le régissent, apprendre à l'aimer pour mieux le respecter, voilà bien les enjeux d'une l'éducation à l'environnement et à l'écologie. Cette pédagogie active, basée sur l'étude du réel et sur son appropriation sensorielle, prend tout son sens esthétique dans l'élaboration et l'observation de collections...
La pratique de la collection
Oberlin s'entourait de collections de toutes sortes : objets de la nature : fossiles, pierres, coquillages, œufs, herbiers, crânes et aussi instruments, cartes, portraits, silhouettes...
«J'ai une petite collection d'histoire naturelle, de productions de l'art, d'instruments de joueurs de gobelets, le tout au service de nos institutrices... » Catalogue des musées de Strasbourg Sans vouloir revenir sur la notion de collection (que l'on trouvera explicitée par exemple, dans le fichier « Activités autour de l'objet » du C.R.D.P d'Alsace), j'aimerais préciser.ici certains points quant à sa mise en œuvre et quant à sa raison d'être chez l'enfant (les divers sens qu'elle peut revêtir pour lui) :
- La collecte et l'accumulation d'objets présente un intérêt certain pour les enfants : elle correspond à leur penchant naturel à conserver et rassembler. « Cette tendance est normalement répandue chez l'enfant et la possession, l'échange, le don de l'objet possédé constituent les éléments tangibles de la prise de conscience de soi et de l'intégration progressive de la personnalité dans un système relationnel. » Raphaël Bascou - Vocabulaire de psychologie et de psychiatrie de l'enfant.
- La collection est aussi source de plaisirs pour l'enfant : plaisir de la découverte, plaisir d'apprendre, plaisir sensoriel de palper, d'admirer tous ses trésors. Sa raison d'être pourra ainsi être celle du plaisir de :
- découvrir le monde, la nature : collections de végétaux, minéraux, animaux ou traces d'animaux...
- garder la mémoire : d'un lieu, d'un passage, de personnes...
- comprendre le passé : collections archéologiques, fossiles...
- rêver et ouvrir les portes de l'imaginaire...
- L'éducateur se doit d'encourager cette pratique très riche car elle est à la fois un instrument de l'éducation artistique et culturelle et en particulier de l'éducation du regard, un moyen de s'approprier le monde, et le support d'un travail d'expression orale (présentations d'objets et échanges lors de l'introduction d'un nouvel élément) et d'un travail d'écriture original et varié tant dans sa forme que dans son contenu (étiquettes-noms, listes, inventaires, lexiques, notes diverses, fiches signalétiques, mémoire d'une promenade, histoire d'une collection, carnets de collection, ateliers d'écriture sur le

thème du végétal, minéral ou animal...).

Les nouveaux programmes nous invitent d'ailleurs à la pratiquer :

• à l'école maternelle : « Une collection, un musée de classe peuvent être constitués à partir d'un projet ou en lien avec les moments exceptionnels de la vie de la classe. Cette collection est l'occasion de faire exister «concrètement une culture commune à l'ensemble du groupe » page 144.

« Un meuble peut être consacré à la collecté et à la conservation de quelques objets « précieux ». Des albums personnels (photos, cartes postales, timbres, dessins spontanés...) se constituent parallèlement aux collections de classes. Des moments d'échange sont ménagés autour de ces collections lors de leur présentation ou de l'introduction d'un nouvel objet » page 145.

• à l'école élémentaire : « Le musée de classe (collection du groupe) et le musée personnel (collection individuelle) sont des moyens d'aider l'élève à établir des relations entre ce qu'il sélectionne par goût ou par intérêt et ses propres productions.(...) L'enseignant peut proposer de constituer un magasin de curiosité, véritable cabinet des merveilles qui réunit des objets collectés et classés faisant écho aux recherches de la classe ».

On voit bien que la constitution d'une collection se fera la plupart du temps suite à

• une découverte exceptionnelle : une visite au musée Oberlin, un objet « fabuleux » apporté en classe, l'observation d'une collection d'artiste ou la rencontre avec un artiste collectionneur,,,

• un projet de classe ou d'école lié à l'environnement : collectes sur le terrain, mises en mémoire et mises en scène d'objets divers.

Les différentes étapes de sa constitution sont :

1. Chercher, collecter, ramasser

2. Organiser l'ensemble :

• Trier, classer selon différents critères à rechercher . Nommer : travail d'écriture brève (étiquettes, légendes et annotations diverses)

3. Mettre en scène (c'est à dire présenter pour montrer aux autres, pour magnifier, pour conserver..,,)

• Rechercher des contenants, des supports pour coller/clouer/coudre les éléments

• Disposer, agencer, associer les éléments, sur/à l'intérieur du support ou contenant

• Ecrire : travail d'écriture longue (Ateliers d'écriture poétiques, mises en mémoire diverses...) - 4. Exposer : valoriser le travail réalisé.

Pour induire cette pratique, il suffit donc pour l'éducateur, outre la mise en œuvre d'un projet lié à l'environnement, de provoquer certaines situations :

• une promenade, inductrice de collectes sur le terrain...

• une visite au musée Oberlin

• la présentation d'objets et leur observation par le dessin

• l'observation de collections d'artistes (en photos ou véritablement).

Pour encourager cette pratique, il faudra aussi mettre à disposition des enfants les supports et contenants nécessaires ou encore leur en faire chercher... Il est à ce titre, intéressant d'accumuler boîtes et cartons rigides divers : l'imaginaire des enfants n'en sera que plus sollicité !... , D'une façon générale, il me semble que la collection d'objets naturels œuvre à une prise de conscience de la diversité de la nature et des émotions qu'elle procure, et de la nécessité de vivre avec elle et de la respecter.

Voici quelques collections, réalisées par mes élèves à l'école, ainsi que leur petite histoire....(La petite histoire = - La raison pour laquelle elles ont été constituées, leur origine et les apprentissages qui en ont découlé).

Vers une nouvelle forme d'éducation ?

Toute véritable éducation passe par la découverte de nos relations avec les autres, avec la nature, avec notre environnement et débouche, finalement, sur une meilleure connaissance de soi. Ainsi pratiquait le pasteur Oberlin. En ce début de XXIème siècle, il nous rappelle l'urgence d'une véritable sensibilisation de nos enfants à la nature et à son respect.

Cette sensibilisation ne peut avoir lieu que si tous les acteurs de l'éducation sont informés et formés à de telles pratiques, à leurs méthodes et approches.

Est-ce une nouvelle utopie que de prétendre qu'à l'école, cette sensibilisation passera par le délaissement d'un certain système éducatif, trop basé sur la seule transmission intellectuelle d'un héritage culturel et scientifique dans une ambiance souvent contraignante et autoritaire, au profit d'une éducation davantage centrée sur l'être, sur sa sensibilité et sur la découverte de ses relations au monde.

« La nature n'appartient pas à l'homme ; c'est l'homme qui appartient à la nature » Proverbe indien

notes et bibliographie

« Jean-Frédéric Oberlin : le divin ordre du monde -1740/1826 » - Catalogue des musées de Strasbourg
Joseph Cornel « Vivre la nature avec les enfants » et « Les joies de la nature » éditions jouvence
Aline Rutily - Nathan « Esthétique et environnement »
Colette Caraud « L'idée de nature dans l'art contemporain » Flammarion
Cilles Tiberghien « Nature, Art, Paysage » Actes Sud
« Pour une pratique des Arts Plastiques à l'école» Vidéo C.N.D.P
« Activités autour dé l'objet » Fichier C.R.D.P Strasbourg
(Voir aussi le site Internet « artetnature », mis en ligne prochainement)

L'éducation au développement

Pratique pédagogique d'une utopie

Olga Rôdenas Cobo Barcelone

De la conception du moi à la conception de Vautre

Dès la naissance, on se trouve immergé dans un processus à travers lequel on apprend à devenir membre actif d'une société. Ce processus suppose la création de notre personnalité et le dévoilement de la société à laquelle on appartient. C'est ce que l'on dénomme « processus de socialisation ». L'interactionnisme symbolique (Berger, Luckman, ,.,) considère que la société exerce une influence transcendantale sur la vision que l'individu élabore de son environnement, le rôle qu'il pense devoir jouer et sa propre identité. Cet individu fera une interprétation concrète des événements selon son univers symbolique particulier, développé pour la société dans laquelle il se trouve immergé depuis sa naissance.

Le discours qu'on articule autour de l'autre est configuré à partir de ce qu'on pense que l'on est, c'est-à-dire à partir de notre identité. Une identité qui se conforme, se maintient et se transforme socialement.

Par conséquent, la distinction qu'on fait des autres s'organise sur des fondements psychologiques, mais en même temps, elle est marquée par un processus social, un processus à travers lequel on établit ce que l'on est (genèse du propre moi) et dans quelle société l'on doit se débrouiller (découverte du contexte social).

On trouve chez Forquin l'affirmation selon laquelle « le projet d'éduquer [...]suppose toujours à un certain niveau l'adhésion [...] à une image normative ou idéale de l'homme » (Forquin 1991, p. 25). Si on accepte ce postulat, on perçoit que l'éducation joue un rôle transcendantal pour la transmission de cette anthropologie sociale. Cela veut dire que l'éducation et les éducateurs doivent être conscients du fait que nos attitudes dérivent du processus de formation personnel et doivent du même coup en accepter la responsabilité.

On peut donc considérer que ce sont les différents processus de construction de la réalité sociale qui rendent possible l'organisation d'une image ou d'une autre par rapport aux cultures divergentes. Malgré cela, on arrive à accepter que la raison des affrontements entre cultures ne se trouve pas dans ses caractéristiques particulières. C'est le caractère des relations de pouvoir établies entre les différentes cultures qui détermine la reconnaissance mutuelle en termes positifs, négatifs ou neutres.

C'est à partir de ce type de relations qu'il faudra examiner l'image qu'on a élaboré socialement sur les autres cultures, c'est-à-dire, en fonction de la valeur conférée à chaque communauté culturelle différenciée.

Même si on accepte que les différents processus de construction de.la réalité sociale configurent l'image qu'on a des cultures interlocutrices, il faut considérer que de la constatation d'une différence, on ne peut pas établir la confrontation de l'idée du bien et du mal ; et, de la même manière, différent ne veut pas dire immuable et inflexible.

Société plurielle, société conflictuelle

Parler de « l'Europe sans frontières », nous offre l'image d'une politique communautaire qui évoque des attitudes antagonistes tout en étant réalisables : mélange, coexistence, enrichissement, inter culturalité... mais aussi : confrontation, xénophobie, exclusion, assimilation. Une politique qui cache d'ailleurs une hypocrisie, car on parle d'ouverture, mais seulement une minorité réduite d'entre les acteurs sociaux dénonce la fermeture des frontières à laquelle sont soumis les habitants des pays du Sud, économiquement considérés comme moins favorisés.

Néanmoins, on peut constater la configuration ethnique pluraliste que la société contemporaine présente

par la suite des mouvements de population au niveau international. La mobilité sociale est en augmentation et la présence d'individus d'origines culturelles différenciées est de plus en plus commune, malgré les politiciens conservateurs qui développent leur pouvoir, et les « lois sur les étrangers » bien connues qu'ils ont présenté pour préserver la population d'un ennemi qu'ils ont eux-mêmes inventé. On constate, donc, un champ social caractérisé par la coexistence des groupes sociaux qui présentent des intérêts divergents et des positions idéologiques et culturelles hétérogènes.

Devant cette situation, l'éducation ne peut éluder sa responsabilité et elle doit s'engager, d'une façon consciente -par rapport aux représentantes des cultures minoritaires- avec cette société nouvelle qui est en train de se configurer, ou comme Forquin disait : « Dans le contexte des sociétés multiculturelles contemporaines, il semble donc que l'école ne puisse plus ignorer la diversité des publics qui lui sont confiés » (1991, p.25).

Dans ces sociétés dénommées multiculturelles, on peut percevoir différents types de réactions possibles devant l'étranger. Hannoun (1987) les énonce et les caractérise en les divisant en trois : la posture assimila-sioniste qui projette l'intégration d'une structure sociale donnée aux autres, ceux qui sont en situation minoritaire, avec la perte des caractéristiques spécifiques et particulières des cultures d'arrivée ; l'attitude multiculturelle qui part de l'affirmation que chaque groupe humain fait sa propre culture, en la taxant d'irréductible aux autres cultures sans vouloir les assimiler ; finalement ; la réaction interculturelle se concentre en donnant la valeur aux particularités de toute culture, mais en établissant la possibilité de communication et d'enrichissement réciproque.

Par conséquent, l'image globale qu'on obtient de la société contemporaine se caractérise par le conflit qui se définit comme étant un « Processus logique qui se produit quand nous essayons de mettre en place une tâche en commun [...] le concept de paix positive, de recherche et de résolution non violente des conflits [...] la paix pas seulement comme valeur et but mais aussi comme processus »[1]. (APDH 1994, p.14)

Cela signifie qu'il faut apprendre à envisager le conflit d'une façon positive « comme véhicule de changement, si nous savons le résoudre sans parcourir à la violence »[2] (APDH 1994, p. 14). Quand on acceptera le conflit comme fait consubstantiel à l'être humain, résultant de l'établissement de relations interpersonnelles, on l'aura dépassé et on sera en disposition de le résoudre en cherchant des alternatives crédibles.

Etant entendu que les individus d'une réalité culturelle minoritaire doivent s'adapter à un milieu étranger et souvent hostile, l'éducation nous apparaît comme variation possible qui peut influencer la configuration de cet espace de communication nécessaire, nous permettant d'aboutir vers le consensus global.

L'Éducation au Développement.

À la recherche d'une utopie

La décade des années 70 avait envisagée la rupture de l'identité qu'on avait établie entre la croissance économique et le développement équitable. L'évolution de la conception économiciste restrictive du développement avait amenée les ONGD -promotrices de l'Éducation au Développement (dès maintenant EaD)- à l'introduction d'une vision nouvelle dans leurs actions. Ainsi donc, les programmes qu'on avait mis en place pendant cette période se dirigeaient vers la prise de conscience et l'éducation de la citoyenneté des pays enrichis, Manuela Mesa, spécialiste qui a travaillé en profondeur sur cette thématique nous dit :

« [...] aux années 70 se produisait une véritable explosion d'initiatives [...] orientés vers l'ouverture du curriculum scolaire aux problèmes du monde, à refléter dans l'éducation les questions du développement et à incorporer les propositions critiques et d'émancipation des courants de renouvellement pédagogique. Dans cette période se généralise la dénomination éducation au développement (*dévelopment éducation*) et ils surgissent des groupes de base et centres locaux ou régionales en Hollande, Allemagne, France, Royaume Uni et l'Italie qui vont assumer sa mise en marche »[3] (1994, p.17)

Ce ne sera que dans les années 80, période de crise structurelle de l'économie mondiale, que trois phénomènes sociaux vont acquérir une transcendance notable : la préoccupation pour la dette externe; une nouvelle vision internationale du travail; et une plus grande prise de conscience écologique. Ces trois facteurs vont influer sur l'EaD et ils vont permettre un changement de perspective en considérant qu'il ne faut pas seulement mettre en place des actions de sensibilisation, en cherchant de l'aide économique, mais qu'il faut aussi dénoncer les formes nouvelles d'exploitation et de domination auxquelles les pays du Nord soumettent la population du Sud.

C'est pour cette raison que l'on considère que, pendant les années 80, l'EaD va acquérir une autonomie et une spécificité à telle, qu'elle sera introduite aux plans d'éducation officiels de plusieurs pays comme la Grande Bretagne ou les Pays Scandinaves. En 1988, pendant la 4*™ conférence de Ministres de l'Education européens, organisée par l'UNESCO, fut proclamé le besoin de renforcer la dimension humanitariste et intégratrice de l'éducation, une éducation conçue comme animatrice du dialogue et de la solidarité dans un monde interdépendant.

C'est cet esprit qui se trouve derrière la prolifération d'expressions avec lesquelles on a qualifié l'éducation ces derniers temps : éducation à la paix, éducation aux droits de l'homme, éducation à la citoyenneté, éducation à la coopération, éducation à l'environnement, éducation au développement... Toutes ces expressions peuvent être considérées comme des concepts interdépendants qui montrent des points convergents, des méthodes de travail communes et qui surgissent du besoin d'adapter sa culture propre à une dimension planétaire du monde.

Toutefois, il faut ajouter que chacune de ces expressions affiche des traits qui la définit et la différencie. Il n'est pas dans notre propos de faire une présentation exhaustive de tous ces types d'éducation mais d'éclaircir au maximum celle dénommée EaD, dans son sens le plus spécifique. Nous croyons qu'elle peut être une option intéressante étant donné que les attitudes et les actions des individus vont être conduites par les conceptions que l'on construit sur l'autre.

Le point de départ se trouve dans une situation que nous ne pouvons et ne voulons pas ignorer, mais que nous sommes impuissants à changer, à savoir, la perception que beaucoup de personnes ignorent la relation entre leur vie quotidienne et les questions du développement.

Le défi de l'EaD consiste à mener ces personnes vers une prise de conscience de la dimension globale des questions économiques, politiques et culturelles du monde. Il considère que l'éducation doit procurer une connaissance intégrale et une idée sur l'interaction entre les ressources naturelles et humaines, entre le développement et l'environnement.

L'EaD prône le soutien au développement durable à partir de la conviction de son rôle privilégié dans le processus de révolution de la pensée, vers une nouvelle vision du monde.

Rafaël Grasa (1990) établit dans l'article intitulé « Aprender la interdependencia : Educar para el desarrollo » (Apprendre l'interdépendance : éduquer pour le développement) neuf traits distinctifs de l'EaD :

1. Il s'agit d'un type d'éducation qui s'occupe de trois aires essentielles : l'être humain, la société et les changements sociaux.

2. L'EaD suit un processus d'apprentissage individuel qui envisage des éléments d'action, de réaction et de comportement.

3. Les points de réflexion de l'EaD sont : a. la compréhension des conditions de vie des pays du Sud ainsi que leurs causes

b. la genèse des attitudes de compréhension et de coopération internationales

c. la participation individuelle à la recherche des solutions

4. Ce type d'éducation s'attache la transmission des contenus (concepts et systèmes conceptuels), à la formation d'attitudes, en cherchant le dévoilement de l'engagement et de l'action

5. Elle se fixe sur le caractère interdépendant, mondial du développement

6. L'EaD encourage la participation comprise d'une façon vaste, pour qu'elle aboutisse à la prise de décisions.

7. Elle veut aussi offrir une vision ample de ce qu'on nomme le « développement adéquat », compte tenu des contextes spécifiques.

8. L'EaD prône l'évaluation des processus d'apprentissage.

9. Ce type d'éducation cherche le passage des solutions paternalistes (par rapport au développement des Pays du Sud) à une proposition de transformation politico-économique des relations et des accords existants dans et entre les diverses nations.

En fin de compte, l'objectif que poursuit l'EaD consiste à procurer le changement d'attitudes et de comportement de départ dont on avait déjà parlé, pour bâtir une société plus proche des idéaux de justice, coopération et solidarité. Bref, une éducation qui permet de rendre conscient et de participer à son développement propre, à celui de la communauté, du pays et du monde.

Pour mettre en place des objectifs si généraux les éducateurs vont probablement rencontrer chez les élèves (et souvent aussi chez leurs parents), les conceptions, les images négatives que les pays riches ont créés à propos des personnes qui viennent des pays pauvres.

La tâche éducative que les ONGD doivent mettre en place à partir de l'EaD devra travailler contre les modèles ethnocentriques introduits par les sociétés occidentales qui ont définit le monde en fonction de leurs modèles de perception.

Il faut avouer aussi que les ONCD ont participé à cette perception biaisée des pays pauvres. Il faut rappeler qu'au début de leurs interventions, les ONGD avaient pris un rôle paternaliste en diffusant des images catastrophiques des pays du Sud et en cherchant à obtenir des dons économiques. Cette politique a seulement servit à apaiser les consciences des gens qui ne veulent pas assumer leur part de responsabilité dans ce qui se passe dans le monde.

L'abus de ce type d'images aboutit en 1989 à l'élaboration du Code d'Images et de messages de la part du Comité de Liaison des ONG-CEE où l'on établit les critères fondamentaux à propos des images à utiliser, recommandant d'éviter la transmission des représentations idylliques (celles qui cherchent la négation de la réalité telle qu'elle est), les images exotiques ou aventureuses, les images accusatrices (celles qui renforcent les préjugés), les images qui soulignent la supériorité du Nord, celles qui mettent l'accent sur les aspects sordides ou catastrophiques de la vie, et celles qui généralisent et cachent la diversité de situations.

Les images négatives, donc, engendrent des attitudes paternalistes qui renforcent la reproduction de stéréotypes au lieu de signaler les causes structurelles et la responsabilité des pays du Nord dans l' injustice de l'ordre international.

En essayant de surmonter cette situation, l'EaD nous apparaît comme un processus éducatif ayant pour tâche d'engendrer l'entente et le dépassement des préjugés et des stéréotypes crées sur les autres. Une éducation qui doit permettre l'acquisition de connaissances critiques et alternatives à propos des déséquilibres et des inégalités économiques, sociales et culturelles, de leurs causes et de leurs conséquences sur les conditions de vie et sur la survivance des victimes du système.

L'EaD dans notre pays, grâce à sa propre idiosyncrasie[4], a expérimenté un développement tardif, et c'est pourquoi, même si cela fait déjà quelques années que diverses ONGD travaillent sur ce point, le phénomène n'a pas éprouvé une grande expansion. En lisant Mesa, on découvre cette idée de la façon suivante :

« Même si la plupart des ONGD ont mis en place des activités de sensibilisation et d'éducation au développement, ce champ d'activité des ONGD est encore très récent et l'on a pas accumulé une expérience significative. Ce type d'activités a été fréquemment considéré d'une qualité secondaire et subordonné par rapport à ce qu'ont été les priorités réelles des ONGD dans les derniers temps: obtenir et canaliser des ressources; augmenter la capacité d'exécution des projets et consolider leur image devant l'Administration Publique comme des entités solides,

qui méritent leur confiance, tout cela dans un contexte
de croissance rapide et très compétitive» (1994, p. 65).

De toute façon, et comme point à prendre en compte, il faut dire que la réforme de notre système éducatif en 1990 -notamment à partir de la promulgation de la LOGSE (Loi Organique Générale du Système Éducatif)-, nous permet d'envisager de nouvelles pistes de travail. Cette Loi introduit ce qu'on nomme les axes transversaux, compris comme les éléments d'organisation qui devraient imprégner le curriculum de l'éducation, dite formelle, les différents sujets de connaissance, ainsi que la pratique enseignante qui devrait désormais transmettre une vision globalisée et interdisciplinaire.

Nonobstant et même si nous sommes conscients que les articles d'une loi nous obligent à réagir d'une telle façon, nous ne pouvons faire moins que signaler quelques obstacles auxquels se heurte l'EaD dans son parcours pour s'intégrer dans le curriculum scolaire : d'une part, nous identifions des livres qui ignorent, faussent et même cachent des contenus historiques qui serviraient à la prise de conscience des élèves à propos des processus historiques qui ont mené les pays dans les situations d'enrichissement ou d'appauvrissement actuelles. D'autre part, il n'y a aucun élan de la part de l'Administration responsable de l'éducation qui, à son tour, admet le besoin de s'occuper de la diversité dans les écoles, mais qui en même-temps dédie très peu de ressources pour atteindre ce but. Pour finir, nous voyons aussi une opinion publique très peu intéressée aux thèmes liés aux conséquences de la mondialisation.

Par contre, et malgré tout, nous croyons que nous ne devons pas nous décourager, au contraire, cette situation doit nous mener vers une vision plus vaste, qui va nous permettre d'envisager de multiples possibilités de découvertes, bien évidemment soutenues par un discours théorique de référence.

notes et bibliographie

1 « proceso lôgico que se da en cuanto intentâmes hacer una tarea comûn [...]el concepto de 'paz positiva', de bûsqueda y resolución no violenta de conflictos [...] la paz no solo como valor y meta, sino también como proceso »

2 « como vehiculo de cambio, si sabe-mos resolverlo sin recurrir a la violencia »

3 l'idée de développement durable fût introduite en 1986 de la main du « Rapport Brundtland », élaboré par une commission internationale dirigée par la Première Ministre Norvégienne, Cro Harlem Brundtland. Ce concept avait été défini comme : « le procesus qui permet subvenir aux besoins des générations du présent sans compromettre la capacité des générations futures pour subvenir aux siennes » (Mesa, M. 1994, p.21) Le mot avait pris force à partir de la Conférence des Nations Unies qui avait eu lieu à Rio de Janeiro en 1992 et dans laquelle l'on avait défendu le développement comme le procesus global et intégré des individus de la société dans laquelle l'on envisage la relation des individus et des groupes entre eux et l'environnement, de telle manière qu'il soit possible de satisfaire les nécessités humaines sans mettre en danger le futur de la planète.

4 « Dans notre pays la conscience sur la problématique du développement est un fait relativement récent. Par exemple, l'Etat Espagnol avait reçu de l'aide de la part de la Banque Mondiale jusqu'en 1978, et l'année 1981 le même pays avait été considéré par cette institution comme un « pays en développement avec un revenu moyen ». Il faut dire aussi que dans l'Etat Espagnol, après la création de la Croix Rouge en 1864, nous n'avons instauré aucune autre ONGD avant '1947 »• (Baiges et al-. 1996, p. 96 cf. Santajuliana, X. 1999, p. 28).

APDH (Asociaciôn Pro Derechos Humanos) (1994), Educar para la paz. Una propuesta posible. Los libros de la Catarata : Madrid.
Berger et Luckmann (1992), La construction sociale de la réalité. Méridiens Klincksieck : Paris.
Forquin J.C. (1991) «Justification de l'enseignement et relativisme culturel » Revue Française de Pédagogie, nffl 97, p. 13-30.
Gêneralitat de Catalunya, Llei d'Ordenaciô Ceneral del Sistema Educatiu (LOGSE), Reculls de Normativa, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Barcelona.
Crasa R. (1990), « Aprender la interdepen-dencia: educar para el desarrollo », cf. Sanahuja, J.A. (Coord.), (uventud, Desarrollo y Cooperaciôn, Cruz Roja Espaiïola, Madrid
Hannoun H. (1987), Eh ghettos de l'esco-la. Fera una educaciâ intercultural. Editorial Eumo : Barcelona.
Jordan |,A. (1994), La escuela multicultural. Un reto para el profesorado, Paidôs, Barcelona.
Lévi-Strauss C. (1961) « Raza e historia » à El racismo ante la ciencia moderna. Liber : Vizcaya
Mesa M. (1994), Educaciôn para el desar-rollo y la paz. Editorial Popular, S.A., Madrid.
Santajuliana X. (1999), Experiències de solidaritat. Una aproximaciô a la participaciô juvenil en les organitzacions no governamentals per al desenvolupament, Diputaciô de Barcelona, Barcelona.

L'utopie de l'école intégrante

Laurence Thouroude ATER Laboratoire CIVIIC

Utopies et changements sociaux

Les utopies constituent un outil conceptuel précieux pour l'analyse des changements sociaux et des phénomènes de résistance au changement. Elles se situent à la base des changements d'idées, de conceptions. En effet, les utopies prennent leur source dans la critique de la réalité sociale telle qu'elle est à un moment donné, pour évoluer vers ce qui pourrait être, en énonçant les conditions rendant possible une nouvelle vie sociale. Mais les utopies, comme les changements sociaux qui en sont issus, suscitent de ce fait des réactions ambiguës, à la fois de fascination et d'inquiétude. Le thème de l'intégration scolaire des enfants handicapés cristallise ces ambiguïtés propres aux utopies.

Les changements sociaux sont guidés, portés, façonnés par les utopies, qui tirent donc leur force d'une volonté de changement. Mais la volonté de changement se heurte à d'autres forces extrêmement puissantes, que J.M. Barreau (1998) regroupe sous le terme de conservatismes. Ces derniers cristallisent l'ensemble des phénomènes de résistance au changement.

Dans le champ du handicap, la thématique de l'intégration s'est développée au cours des années 75-80, parallèlement à l'attention portée à l'exclusion sociale. Cette démarche intégrationniste s'articule autour d'un objectif de lutte contre l'exclusion, qui inclut la prise en compte des conditions de vie liées à l'environnement des personnes handicapées. S. Ebersold (1992, 1994) montre que dans les politiques sociales actuelles, c'est la position d'exclu potentiel qui caractérise la personne handicapée. Ainsi, pour préserver ou restaurer le lien social, il est nécessaire de permettre à tous l'accès à des conditions de vie ordinaires, hors d'un cadre institutionnel spécifique.

Dans le champ de l'école, la politique d'intégration qui s'est amorcée par la loi de 1975 et réaffirmée par des lois successives, s'inscrit dans l'objectif global de lutte contre tout type de marginalisation. De même que l'on s'est attaché à réduire les inégalités sociales devant l'école par des pratiques de discrimination positive (concrétisées par la création des ZEP en 1981), on a tenté de mettre fin aux pratiques ségrégatives dont étaient victimes les enfants handicapés, exclus parce que stigmatisés, au sens développé par E. Goffman(i975). C'est dans cette perspective que l'on a affirmé la volonté politique d'intégrer tous les enfants au sein de l'école ordinaire de leur quartier. L'objectif à long terme est de leur permettre une meilleure intégration sociale.

L'intégration de tous les enfants dans un système éducatif commun, qui serait apte à répondre aux besoins de chacun d'eux, est un idéal aujourd'hui largement partagé par les acteurs du système éducatif. Mais ce consensus apparent laisse apparaître des décalages dans les pratiques. En effet, si les expériences d'intégration se développent dans les écoles maternelles et élémentaires, leur progression reste cependant très faible au regard, du consensus annoncé et des incitations officielles. Ce fait tend à confirmer que cet idéal d'intégration est bien une utopie. Comment caractériser l'utopie de l'intégration ? Quels sont les obstacles au développement des pratiques d'intégration ?

Pratiques pédagogiques et textes officiels : l'utopie de l'intégration

Les pressions visant à élever les performances et le rendement scolaire tendent à accroître les difficultés des élèves les plus vulnérables, alors que dans le même temps, l'on énonce des exigences d'intégration scolaire et sociale pour tous. Peut-on concilier des objectifs aussi contradictoires ? Ne sommes-nous pas contraints d'effectuer des choix ?

Comme toute utopie, l'intégration scolaire se heurte à des obstacles que de nombreux auteurs ont tenté d'identifier. Si l'on tente une analyse de ces obstacles, on

s'aperçoit qu'ils sont le plus souvent imputés aux acteurs du système éducatif: les représentations des enseignants, leurs pratiques pédagogiques normatives, leur isolement lié à leur difficulté de construire des partenariats (B. Belmont, A.Vérillon, 1997). Nous avions nous-même travaillé sur les pratiques pédagogiques des enseignants de maternelle, qui favorisent ou non.la réussite des actions d'intégration (L Thouroude, 1997,1999, 2000).

Le modèle pédagogique des enseignants produit des effets importants sur le processus d'intégration. Par exemple, dans la dérive normative, l'intégration peut se limiter à une simple présence physique de l'enfant handicapé, « un simple accueil qui s'apparente à une adaptation de surface sans valeur éducative réelle » (L. Thouroude, 19976, p.62). Par-delà l'opposition d'ordre pédagogique entre normatif/ pédocentrique, l'attitude de l'enseignant face au handicap joue également un rôle déterminant : si le modèle normatif aboutit au rejet des stigmatisés, le modèle pédocentrique peut donner lieu à d'autres dérives tout aussi préjudiciables aux enfants concernés (L. Thouroude, 1997 b). Plusieurs auteurs ont mis en évidence le risque de radicalisation des différences face aux enfants en difficulté ou handicapés, pouvant mener, paradoxalement, à des pratiques d'exclusion (P. Bonjour, M. Lapeyre, 1994, 2000 ; Ph. Perrenoud, 1995 ; S. Korf-Sausse, 1997).

Cependant, si ces dérives existent, c'est en partie parce que les Instructions Officielles Contiennent en elles-mêmes certaines ambiguïtés. Les textes les plus récents posent l'accueil comme « un devoir », chaque établissement scolaire ayant « vocation à accueillir, sans discrimination, les enfants et adolescents handicapés dont la famille demande l'intégration scolaire » (BOEN n° 42 du 25 novembre 1999). Le devoir d'accueil garde un caractère essentiellement moral, ce qui laisse supposer que le règne du volontariat n'est pas complètement aboli. C'est ce que tend à démontrer ce qui suit : « // ne sera dérogé à cette règle générale que si, après une étude détaillée de la situation, des difficultés importantes rendent objectivement cette intégration impossible ou trop exigeante pour l'élève » (idem). De telles restrictions ne sont pas formulées lors qu'il s'agit des établissements spécialisés, qui ont quant à eux, « l'obligation d'accueillir tous les enfants ou adolescents handicapés orientés pur la CDES » (Commission départementale de l'éducation spéciale). Il faut donc souligner la différence entre la « vocation d' accueil » attribuée à l'école, et « l'obligation d'accueil » attribuée à l'établissement spécialisé. L'école peut juger l'intégration impossible dans certains cas, sachant par ailleurs qu'aucune décision d'intégration n'a de caractère définitif.

En outre, un autre type d'obstacles apparaît, imputable également aux Instructions Officielles elles-mêmes. En effet, les objectifs et les finalités qu'elles assignent à l'école laissent apparaître certaines contradictions. Ainsi, si le modèle pédocentrique répond à l'objectif de socialisation et d'intégration, le modèle pédagogique normatif répond quant à lui à l'objectif de scolarisation, finalisé par la réussite de 80 % d'une classe d'âge au Baccalauréat. Dans cette perspective, on considère comme inévitable le fait que les 20 % restants doivent faire l'objet d'un traitement spécial, puisqu'ils ne sont pas en mesure de répondre aux attentes scolaires. Par-delà l'affirmation de l'obligation éducative, on voit donc clairement apparaître des restrictions et des ambiguïtés, liées, aux attentes différenciées, voire contradictoires, de l'institution. Ces constats reflètent les difficultés de mise en œuvre des actions d'intégration.

Les textes officiels en faveur de l'intégration scolaire des enfants handicapés qui se sont succédés depuis la loi de 1975, ont montré une direction à suivre, en fonction d'un projet, semble-t-il idéalisé, car insuffisamment accompagné des moyens nécessaires à sa réalisation. La lente évolution des effectifs d'élèves handicapés intégrés dans les écoles ordinaires témoigne du- caractère utopique de l'intégration, conçue davantage comme un idéal à atteindre que comme une volonté de mettre en place de nouvelles pratiques. La reconnaissance des différences à l'école a besoin encore aujourd'hui de l'engagement des équipes pédagogiques qui accueillent, relayé par les pressions des associations de parents, des Inspecteurs de l'Éducation Nationale et aussi parfois des médias.

Le bon développement de l'enfant dépend de l'interaction entre ce qu'il est et ce que l'école attend qu'il devienne. Il convient donc de réfléchir sur les conditions

qui entourent les actions d'intégration, les facilitent, voire les rendent possible.

Du côté des Instructions Officielles comme du côté des équipes pédagogiques, les solutions sont souvent pensées en termes de quantité -plus de temps- temps passé à l'école, exercices supplémentaires, maintien en grande section de maternelle, pour donner une chance supplémentaire d'être prêt à aborder le CP dans les meilleures conditions....

En quoi le temps aurait-il pour vertu de réduire les écarts ? Car il s'agit bien de réduire les écarts :

- écarts entre les attentes de l'école et les capacités sinon réelles de l'enfant, du moins celles qu'il est en mesure de montrer à l'école ;
- écarts au sein du groupe de pairs entre l'enfant plus différent que semblable aux autres et les autres, plus semblables que différents.

Or, la problématique du temps, qui suppose de percevoir les différences en termes de rythmes scolaires selon une évolution linéaire, est loin d'avoir fait ses preuves. Elle n'est valable que pour certains enfants en difficulté légère, mais s'avère inopérante pour les enfants qui sont à la fois très éloignés des attentes scolaires et très différents des autres. (C. Dannequin,i992 ; D. Glasman, 1992) Avant de s'attacher à réduire les écarts, c'est peut-être sur la différence elle-même qu'il faut travailler. Pour sortir de la stigmatisation, c'est sur le concept même de différence qu'il convient de réfléchir.

L'entre-deux du handicap

Dans une approche interactionniste, le handicap est produit par la rencontre entre l'individu et le milieu. Il s'évalue au regard des normes du milieu d'accueil. Si l'enfant handicapé est stigmatisé, c'est bien en fonction de normes.. Il est porteur d'une différence « collectivement conceptualisée », selon la formulation de E. Goffman (1975). Le handicap exprime l'écart entre les capacités de l'individu et ce que son groupe social d'appartenance attend de lui. Quel que soit le type de déficience dont ils sont porteurs, les enfants handicapés intégrés à l'école ordinaire présentent deux caractéristiques communes : ils ont fait l'objet d'un signalement et leur déficience a été reconnue par la CDES ; ils sont en difficulté dans un ou plusieurs domaines de la vie scolaire et se trouvent en décalage par rapport aux attentes de l'école. C'est pour ces raisons que nous les désignons comme des enfants de l'entre-deux, au sens que lui attribue D. Sibony (1991).

D, Sibony a élaboré le concept de l'entre-deux à partir de diverses situations, telles que l'entre-deux du chômeur, l'entre-deux de l'adolescent, l'entre-deux cultures. La question de l'entre-deux recoupe celle de l'identité. « La question de l'identité, aujourd'hui, ou celle de ses pertes affolées, exige certains détours de la pensée faute de quoi c'est le fantasme de l'identité pleine et solide enfin fondée sur une origine ressaisie. Et c'est alors la plongée dans l'irrationnel » (p.20). Il faut rompre en effet avec l'illusion d'une identité unique et unifiée pour adopter un modèle qui intègre la pluralité et la complexité. D. Sibony considère que le concept de différence doit faire place à celui de l'entre-deux, conçu comme un espace où les deux termes -semblable et différent- puissent se rejoindre. « La différence apparaît comme un entre-deux trop mince, dit-il, elle coupe là où c'est la coupure même qui ouvre l'espace d'un nouveau lien, elle fixe d'un trait l'écart là où le vif de l'expérience a lieu au cœur de cet écart qu'elle bouleverse, » (P.11)

Dans le champ de l'école, l'enfant handicapé se situe en effet de façon durable dans l'entre-deux : il doit, plus que les autres, assumer une ressemblance et une différence : à l'école ordinaire comme les enfants de son âge, mais relevant de mesures spécifiques en raison d'une déficience reconnue. Il est dans l'entre-deux de la norme et du hors norme.

Qui est la personne handicapée ? interroge l'anthropologue paraplégique R. Murphy (1987). Sa réponse constitue une parfaite illustration de l'entre-deux du handicap : « Ni malade ni en bonne santé, ni mort ni pleinement vivant, ni en dehors de la société ni à l'intérieur. » Celui qui vit la situation de l'entre-deux est en quête d'une place. Si la majorité des enfants trouvent facilement leur place à l'école, d'autres y parviennent avec difficulté, d'autres encore n'y parviennent pas et sont en souffrance. À quelles conditions l'enfant handicapé pourra-t-il trouver sa plate ?

L'entre-deux est un espace où les différences se combinent dans un mouvement dynamique, un lieu où se joue ce que l'on appelle l'intégration, c'est-à-dire l'articulation à l'autre -autre lieu, autre temps, autre différent de nous- « L'idée de frontière ou de traits, avec un dedans et un dehors, un ici et un ailleurs, paraît insuffisante, dit Sibony (idem, p.T3). C'est l'espace d'entre-deux qui s'impose comme lieu d'accueil des différences qui se rejouent ».

Nous abordons la question de l'intégration selon l'approche de P. Bonjour et M. Lapeyre (1994, 2000), c'est-à-dire en considérant l'enfant au singulier : « l'intégration scolaire constitue-t-elle une solution pour cet enfant-là, dans ce lieu-là ? » (P. Bonjour, M. Lapeyre, 2000, p.2g). Selon cette approche, l'école de l'intégration se situe dans l'entre-deux du droit à la différence et du droit à la ressemblance. Dans cet entre-deux paradoxal, il faut accepter l'incertain, le tâtonnement. Comme pour les situations de handicap, le concept d'entre-deux semble donc tout à fait approprié pour caractériser le processus d'intégration.

Utopie et entre-deux

Plusieurs recherches récentes ont mis en évidence la solitude des enfants handicapés intégrés dans un groupe de pairs non-handicapés. (S. Korf-Sausse, 1997 ; J. Zaffran, 1997) Lors d'une étude sur les relations sociales à l'école maternelle, j'ai moi-même montré que les enfants handicapés en situation d'intégration individuelle à l'école maternelle étaient peu interactifs, voire développaient des comportements d'isolement. (L. Thouroude, 2000)

Mais cette tendance n'est pas pour autant inéluctable : elle peut être accentuée par une pédagogie normative et évaluative ou, au contraire atténuée par une pédagogie pédocentrique, qui favorise l'expression et la coopération dans les groupes.

S'intégrer renvoie à l'idée de « trouver place ». Pour que l'enfant handicapé -enfant de l'entre-deux- trouve sa place, encore faut-il lui en laisser la possibilité. L'enseignant normatif, en vertu de normes extérieures, rejette l'enfant handicapé du côté de l'altérité, ce qui le conduit à le laisser à l'écart de la demande pédagogique. Au contraire, l'enseignant pédocentrique, en vertu d'une valorisation des différences, est centré sur l'enfant handicapé, ce qui le conduit à une sollicitude excessive. Dans le premier cas, l'enfant n'a pas de place ; dans le second, il est « trop placé » (au sens où l'emploie D. Sibony à propos de l'adolescent dans sa famille).

Dans les deux cas, la différence est figée, entretenue ; on confère à l'enfant handicapé un statut à part, ce qui revient à nier son identité réelle. Ces attitudes ne sont pas sans conséquences sur la vie de l'enfant à l'école, notamment sur son intégration dans le groupe de pairs. Si l'on pose le problème de l'identité en termes antagonistes, où le même et l'autre s'opposent et s'excluent, on oublie tout ce qu'elle comporte nécessairement de multiple et d'évolutif. En revanche, si l'enseignant accepte que l'enfant handicapé soit dans l'entre-deux sans chercher à le placer, on peut supposer qu'il lui sera plus facile de trouver sa place en fonction de ce qu'il est vraiment, c'est-à-dire un individu, qui ne se réduit en aucun cas à son handicap. Trouver sa place, c'est se socialiser et n'oublions pas que c'est là un objectif essentiel de l'école maternelle. Favoriser la socialisation, c'est permettre l'entre-deux ; et permettre l'entre-deux, c'est donner à « l'autre » l'occasion de trouver place. L'utopie de l'intégration se situe donc dans l'entre-deux. Mais à quelles conditions l'entre-deux peut-il exister ? Cette question appelle des réponses à la fois d'ordre éthique et pédagogique.

Lors d'une précédente étude, nous avons développé le concept de tolérance pédagogique que nous avons défini comme « une attitude personnelle d'acceptation et d'accueil des différences, par opposition à une attitude rigide qui impliquerait le rejet ou l'exclusion des stigmatisés » (L. Thouroude, 1997 a, p.4o). Les éléments qui caractérisent la tolérance pédagogique se présentent sous trois aspects essentiels : « une acceptation des différences, une relativisation des normes et une ouverture sur l'extérieur » (L. Thouroude, 19973, p. 43). Il s'agit là d'une position éthico-pédagogique qui tente l'articulation entre la différence et la ressemblance.

Dans une perspective de cohésion sociale, la lutte contre l'exclusion s'impose" comme une nécessité. La prévention de l'exclusion passe par la notion de solidari-

té. S. Ebersold (1994) souligne la centralité de la notion de solidarité, dans la prévention et la lutte contre l'exclusion. Il relève « la dimension psychologique et éthique qui associe l'intégration sociale à une nécessaire solidarité [...] » (P-33).

Pour favoriser les interactions entre pairs, l'enseignant doit d'abord favoriser l'établissement de points communs entre eux, même lorsque les enfants sont à priori, très différents les uns des autres, tant du point de vue du niveau scolaire que du comportement. Plutôt que d'insister sur les différences, c'est sur les points communs qu'il faut mettre l'accent.

Valeurs et finalités et de l'école intégrante : des choix utopiques

L'école idéale, apte à intégrer toutes les différences, est bien une école utopique au sens propre du terme, c'est-à-dire une école de nulle part, d'aucun lieu. L'utopie de l'école intégrante tente de se répandre dans le système éducatif, alors même que la société dans son ensemble est de moins en moins tolérante aux différences individuelles. La tension n'a jamais été aussi forte entre l'universel et le singulier, entre la solidarité et l'individualisme, entre la compétition et le souci d'égaliser les chances de réussite.

La question fondamentale est le choix des valeurs qui permettrait de penser les différences et de les reconnaître. La solidarité et la tolérance que l'école intégrante appelle de ses vœux sont de plus en plus désirées parce que de moins en moins présentes. On ne peut en effet désirer que ce que l'on ne possède pas. L'utopie exprime ce qui est désirable, et comme le désir, elle s'oppose à ce qui existe ici et maintenant. Ainsi en est-il des expressions telles que « communauté éducative », « éducation inclusive », « égalité des chances » ou encore « désir d'apprendre », qui reflètent davantage des aspirations éthiques que des réalités tangibles. L'enfant est un être humain, donc nécessairement, un être en devenir. De ce fait, l'éducation, par le biais d'objectifs communs, concerne la totalité des enfants. « Qu'est-ce qui vaut la peine d'être enseigné ? » interroge O. Reboul (1997, p.1997). « Ce qui unit et ce qui libère », répond-il. Il nous amène ainsi à considérer deux types de valeurs : des valeurs d'intégration sociale et des valeurs de libération individuelle.

L'intégration sociale renvoie à « ce qui intègre chaque individu, d'une façon durable, à une communauté aussi large que possible ». (idem, p.ioy) Nous retiendrons les termes de communauté et de durable. Qui dit communauté dit sentiment d'appartenance. Qui dit durable dit que l'éducation s'apprécie sur le long terme. Le désir de communication est spécifiquement humain. Or, la communication passe par la rencontre de l'autre. « On admettra surtout que la rencontre elle-même est une valeur, car par elle la conscience morale devient réellement une conscience, par elle on accède à l'universel » (O. Reboul, 1991, p.11). A l'image du thème de la rencontre, le postulat de l'éducabilité développé par Ph. Meirieu (1991, 1995) tend à dépasser le clivage normal / pathologique. La notion d'humain permet de se situer hors de ce clivage. Il existe bien une nature humaine qui consiste précisément en la possibilité d'apprendre.

Quant à ce qui libère, O. Reboul fait appel à deux critères qui, comme le précédent, concerne à la fois l'enfant présent et le futur adulte. « Un enseignement libère dans la mesure où il est transférable ». (idem, p.iog) II s'agit donc d'apprendre des savoir-faire qui peuvent servir dans diverses situations. « Un enseignement libère dans la mesure où il est actif, mieux, où il fait agir» (idem, p.iog). Ce deuxième critère fait appel à l'intégration des savoirs par l'activité.

Selon les critères énoncés par O. Reboul, on constate que l'intégration des enfants handicapés est une fausse intégration lorsqu'elle se révèle être une adaptation de surface. L'intégration suppose l'instauration d'un réseau relationnel satisfaisant pour tous et donc des relations de réciprocité, faute de quoi l'intégration « ne vaut pas la peine ». Les conclusions sont identiques lorsque l'enfant ne participe pas aux activités, qu'il stagne ou régresse. En effet, à un âge où il est en pleine période de développement, l'expérience ne vaut la peine que si l'enfant progresse. Le progrès individuel est lui aussi en ce sens une valeur.

Le choix des valeurs s'exerce en fonction des finalités

que l'on assigne à l'éducation en général, à l'école en particulier. L'heure est venue d'opérer un choix de valeurs qui permettrait de reconnaître les différences, en fonction de finalités plurielles. L'être humain ne peut devenir humain que par l'éducation, et être humain suppose de vivre dans la cité parmi les autres. L'éducation ne peut donc renoncer à l'intégration citoyenne comme finalité, sous peine de se renier. On ne peut plus se contenter aujourd'hui de confier à des spécialistes la gestion de la différence. Chaque enseignant a pour mission d'éduquer au différent. Mais quels sont les soutiens dont il bénéficie ? Quelle reconnaissance ? Quelle formation ? Il semble bien qu'il n'ait eu jusqu'à présent que ses ressources personnelles et celles de l'équipe pour mener à bien un aussi vaste projet. Ces ressources ne vont guère plus loin que les facteurs humains et éthiques. Laisser l'a réalisation de l'intégration aux seules conditions qui relèvent de l'éthique personnelle et professionnelle des enseignants a pour résultat de la maintenir dans le domaine de l'utopie. De plus, énoncer des valeurs ne suffit pas si ces valeurs ne sont pas soutenues par une réelle politique d'intégration, qui supposerait de transformer l'ensemble des objectifs et des finalités de l'école, pour tous les élèves.

Les choix de l'école intégrante : utopies ou réalités ?

L'intégration de tous dans un système éducatif commun est condamnée à l'utopie si l'objectif des 80 % de réussite au bac est parallèlement maintenu. Le fait que cet objectif soit déjà atteint montre bien qu'il est plus facile de tendre vers un modèle unique que vers une pluralité de normes et de modèles. Cette réussite s'accompagne actuellement de 20 % d'exclus, .ce qui confirme que l'école et le système social en général s'accommodent mal des différences.

L'utopie de l'école intégrante se heurte à une autre utopie beaucoup plus ancienne et solidement ancrée dans les mentalités, qui est celle de la neutralisation des différences. L'exclusion de la diversité, de l'altérité va de pair avec l'idée de former des futurs adultes en fonction d'un modèle unique de référence. Les deux utopies d'un monde uniforme et d'un monde pluriel ne peuvent continuer de coexister parce qu'elles sont inconciliables. La poursuite de l'une annule les possibilités de réalisation de l'autre. Si l'on considère que l'école intégrante ne peut se réaliser que dans l'entre-deux, il faut alors créer un nouveau concept qui serait celui « d'utopie plurielle ». Jusqu'à présent en effet, les utopies ont toujours constitué, de manière intrinsèque, un tout uniforme et indivisible. Elles n'ont jamais été compatibles avec les notions de complexité, de pluralité, d'entre-deux.

Qui sont ceux que nous désignons comme différents ? L'être humain est à la fois unique et complexe. Unique, il forme un tout, mais ce tout est la résultante d'apports divers. Les différents groupes d'appartenance modulent une personnalité complexe, où l'Autre sous l'influence des Uns, devient autre. Les uns se trouvent eux aussi nécessairement modifiés par ce jeu d'interactions. Cette modification de l'un par les autres et de l'autre par les uns nécessite reconnaissance de la personne, respect de l'autre, dé son épanouissement, de sa citoyenneté, de sa pensée.

La non prise en compte de l'altérité, la réduction de la pensée à un modèle unique conduiraient rapidement au totalitarisme. Si la rencontre est une valeur comme le dit O. Reboul, il devient évident qu'elle suppose de mettre ensemble des individus qui diffèrent. Mais un autre aspect est à prendre en compte pour rendre possible la rencontre : lorsqu'on parle des différences, a-t-on pensé que pour former un groupe, il fallait d'abord miser sur les points communs, sans lesquels aucun groupe n'est possible ? Car l'école est avant tout un lieu où l'on fait partie d'un groupe, où l'on apprend en groupe. Pour intégrer tous les élèves en tant qu'individus, il faudrait d'abord apprendre à les. reconnaître en tant que groupe constitué d'individus ayant des points communs, reconnaître que l'individu se développe toujours parmi ses semblables. Permettre les interactions positives c'est déjà permettre l'intégration sociale, sans laquelle aucun apprentissage n'est possible. Le langage joue un rôle essentiel (Bruner, 1986; Vygotski, 1985).

Pour construire son identité, l'enfant a besoin de se reconnaître dans un groupe de pairs qui vivent des situations semblables. De ce fait, on peut penser avec

C. Herrou et S. Korf-Sausse (1999) que l'intégration collective est préférable à l'intégration individuelle. Pourquoi appeler ségrégation ce qui n'est qu'une propension à tous les êtres humains à côtoyer ceux qui nous ressemblent ? Commençons par transformer la politique d'intégration, en admettant que l'on puisse regrouper au sein des écoles ordinaires des élèves ayant des besoins spécifiques. Faisons en sorte qu'ils se sentent reconnus dans un groupe et nous ne les verrons plus comme des « cas » (A. Lecigne, 1998). C'est bien un changement de regard qu'il s'agit ici de favoriser, mais cet objectif ne peut se réaliser si l'on se focalise sur un individu porteur d'une différence -qu'on l'appelle difficulté, stigmate, déficience ou handicap. N'est-il pas préférable de mettre plusieurs enfants handicapés ensemble au sein de petits groupes, tout en les intégrant progressivement au sein de groupes plus larges, en fonction des besoins et des possibilités de chacun ? Le tout-intégratif ne constitue-t-il pas cette forme de rejet et de négation des différences qui produit les exclus de l'intérieur ? Commencer par nier, dès la maternelle, les différences, revient à favoriser le processus de marginalisation, qui ne fait que s'accentuer dans la suite de la scolarité, pour aboutir, dans la plupart des cas, à des mesures d'exclusion du système scolaire ordinaire. On peut supposer que si l'intégration collective faisait partie du système scolaire dans son ensemble, les exclus de l'intérieur seraient moins nombreux. Il s'agirait en tout cas, d'inventer des solutions plus souples et plus équilibrées que le tout-intégratif.

L'école, en tant qu'instance d'éducation, ne doit-elle pas permettre l'émergence des possibles chez chaque être humain en devenir qui lui est confié ? Miser sur les possibles qui seront développés ultérieurement favorise l'épanouissement de l'être dans ses actes et dans ses pensées. L'utopie ne réside-t-elle pas dans cet objectif, plutôt que dans celui d'amener tous les enfants et adolescents d'une même classe d'âge à un diplôme unique, qui ne permet pas à tous d'être ?

L'utopie créatrice en éducation doit avoir pour finalité l'avènement des possibles chez l'être humain, c'est à dire les possibilités d'être, au sens plein du terme. L'intégration de tous dans un système éducatif commun n'est possible que si cette finalité est reconnue comme prioritaire. La notion de projet est au cœur du processus d'intégration. J. M. De Ketele (1996) souligne cet aspect, que l'on a tendance à oublier dans l'institution scolaire. « Une véritable pédagogie de l'intégration, dit-il, implique un apprentissage du savoir-devenir, c'est à dire cette capacité de se mettre en projet, de l'élaborer, de le réaliser, de l'évaluer, de l'ajuster et de « rebondir » sur d'autres projets. » L'enfant, l'adolescent, est un être en devenir. La réussite au Baccalauréat est le projet du Ministère, non celui de l'élève. De fait, nombreux sont ceux qui ne s'y reconnaissent pas. Il faudrait prendre le temps de penser l'entre-deux avant d'envisager l'aboutissement, laisser à l'enfant la possibilité de participer activement à la construction de ses propres fondations, pour qu'il soit acteur de son passage. Sans cette condition indispensable, on ne fait que colmater les brèches, on se contente d'agir dans le court terme. Mais pour réfléchir à l'entre-deux, encore faut-il envisager l'existence de ce qui relie les deux rives, c'est-à-dire reconnaître l'autre, pas tant dans ses différences que dans ses points communs. Nous sommes tous humains et il n'y a pas de différence de nature entre moi et l'autre. « Reconnaître l'altérité de l'autre comme une autre modalité possible de l'humain », dit J.C.Forquin (1991, p.25). Le monde est un tissu de même et d'autre. Il n'y a d'unité que plurielle. Voilà donc le préalable indispensable à la pratique et à l'extension de l'intégration scolaire.

L'utopie de l'école intégrante, pour être réellement créatrice, doit passer par la reconnaissance de l'individualité dans un groupe. L'objectif de former des groupes qui respectent les autres -individus ou groupes- ne peut se réalisera l'intérieur d'un système qui exclut. L'intégration est une utopie porteuse, en tant qu'elle participe de l'éducation de tous.

Barreau J. M. (1998) : Valeurs « nationales » contre valeurs républicaines. Vichy et l'école : instinct, tradition, sélection. Spirale. Université Lille III.

Belmont B. ; Vérillon A. (1997) : Intégration scolaire d'enfants handicapés à l'école maternelle : partenariat entre enseignants de l'école ordinaire et professionnels spécialisés. Revue française de pédagogie, no 119, p. 15-26.

Bonjour P. ; Lapeyre M. (1994) : Handicap et vie scolaire. L'intégration différenciée - Lyon, Chronique sociale

Bonjour P. ; Lapeyre M. (2000) : L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques. Des intentions aux actes. Éditions Eres -Toulouse

Bruner J.S. (1986) : Jeu, pensée et langage. Perspectives 57, vol. XVI n° i - p. 83-90

Dannequin C. (1992) : L'enfant, l'école et le quartier : les actions locales d'entr'aide scolaire. Paris. L'Harmattan

Ebersold S. (1992) : L'invention du handicap, CTNERHI Flash informations. Vanves. ri° hors série

Ebersold S, (1994) : L'intégration et l'insertion face à l'exclusion. Cahiers du CTNERHI NT 64 - p.29-38

Forquin J.C. (1991) '.Justification de l'enseignement et relativisme culturel. Revue française de pédagogie n° 97 p. 13-30

Clasman D. et al. (1992) : L'école hors école. Soutien scolaire et quartiers. Collection pédagogies. ESF. Paris.

Goffman E. (1975) : Stigmate - Les usages sociaux des handicaps - Le sens commun - Paris, Éditions de minuit.

Herrou C. ; Korf-Sausse S. (i 999) : Intégration collective déjeunes enfants handicapés semblables et différents. Collection connaissances de l'éducation. Toulouse. Eres.

De Ketele J.M. ; Roegiers X. (1996) Méthodologie du recueil d'informations. Paris, Bruxelles - De Boeck Université - 3"™ édition

Korf-Sausse S. (1997) : L'enfant handicapé. Une étude psychanalytique. La psychiatrie de l'enfant. XL2 - p. 297-341

Lecigne A. (1998) : Les représentations de l'élève signalé chez les maîtres - perspectives psychosociales - Psychologie et éducation - N° 32 -p. 61-78

Meirieu Ph. (1991) : Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie. Collection pédagogies.

Paris - ESF.
Meirieu Ph. (1995) : La pédagogie entre le dire et le faire. Paris - ESF.
Ministère de l'éducation nationale (1999) : Scolarisation des enfants et adolescents handicapés. Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, n° 42 du 25 / 09/ 99
Murphy R. (1987) Vivre à corps perdu. Paris - Pion.
Perrenoud Ph. (1995) : La pédagogie à l'école des différences - Collection Pédagogies Paris, ESF.
Reboul O. (1991) : Nos valeurs sont-elles universelles ? Revue française de pédagogie n° 97-p. 5-11.
Reboul O. (1989) : La philosophie de l'éducation. Que sais-je ? Paris PU F.
Sibony D. (1991) : Entre-deux l'origine en partage. Édition du Seuil - Paris.
Thouroude L. (i 9973) : La tolérance pédagogique à l'école maternelle. Revue française de pédagogie n° 119, p. 39-46.
Thouroude L (i997b) : L'intégration d'enfants trisomiques 21 à l'école maternelle '.facteurs d'échec et de réussite liés aux conceptions pédagogiques de l'enseignant - Handicaps et inadaptations - Les cahiers du CTNERHI n°
74- P-49-67-
Thouroude L. (1999) : Tolérance pédagogique et intégration d'enfants handicapés à l'école maternelle. La Nouvelle Revue de l'AIS. Adaptation, intégration scolaire et éducation spécialisée. Éditions du CNEFEI. Suresnes - n° 8 - p. 113-130.
Thouroude L. (2000) : Évaluation des relations sociales à l'école maternelle : le cas particulier des enfants handicapés. Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle. Revue internationale - Université de Caen.
Vygotski LS. (1985) : Pensée et langage. Paris. Éditions sociales.
Zaffran). (1997) : L'intégration scolaire des handicapés. L'harmattan - Paris.

Atelier 3

SYNTHESE

Synthèse

Huguette Desmet

L'atelier n°3 a ceci de particulier que sa réflexion sur l'utopie pédagogique se construit sur la base de six présentations de pratiques innovantes :

- dispositif de travaux personnels encadrés au lycée ;
- éducation à la sensibilité artistique et à l'environnement ;
- réseaux d'échange réciproque des savoirs ;
- éducation au développement par la solidarité et l'engagement collectif;
- intégration des enfants handicapés dans une classe « normale » ;
- introduction des nouvelles technologies dans l'école. La notion d'utopie émerge donc du concret, du réel. Du coup, on s'interroge : en quoi le réel expérimenté et vécu se révèle-t-il utopique ? Des réponses sont données :
- parce que, face à tout projet, il existe des résistances au changement tant de la part des élèves que des enseignants, des peurs et des angoisses aussi qui freinent le passage à l'action. Les résistances se manifestent particulièrement face à des textes officiels représentant autant d'injonctions à agir dans un sens déterminé ;
- parce qu'ensuite, même s'il y a adhésion au projet et motivation à agir de la part des participants, il y a toujours un manque d'information sur le comment faire ainsi que des obstacles institutionnels et des freins de la part des autorités politiques ;
- ainsi, tout projet poursuit des valeurs idéales auxquelles les acteurs du projet tendent mais qui ne seront jamais atteintes. Un projet parfait n'existe pas (exemples de valeurs idéales : solidarité, égalité, justice, droit à la différence et à la ressemblance, droit de posséder une place dans la société, tolérance, respect...). De cette première mise au point émanent deux questions :
- peut-on parler d'utopie lorsque le projet provient de textes officiels qui livrent des injonctions auxquelles les individus doivent se soumettre et s'aliéner ?
- certes, les valeurs apparaissent comme idéales. Mais sont-elles partagées par ceux qui doivent mettre en place le projet ? Nous ne sommes pas ici dans le contexte d'un projet autonome, construit par des auteurs libres. Une utopie peut s'avérer totalitariste (lorsqu'elle est imposée aux praticiens de l'action éducative) ou démocratique (si elle est élaborée par les acteurs ou si elle engage leur libre choix : il y a toujours une marge de liberté pour les individus). Les échanges menés durant la deuxième journée de rencontre rectifient cette perspective relativement à :
- la naissance de l'utopie ;
- la réalisation de l'utopie (ou du moins sa tentative).

Premier axe : la temporalité

- Une utopie ne vient pas de nulle part : elle a un passé et une histoire (aspect trans-générationnel) ;
- une utopie ne peut prendre ancrage que dans une société donnée, avec ses valeurs, son idéologie, ses habitus (temps présent) ;
- une utopie ne peut se construire et se développer que par rapport à un futur anticipé : elle porte en elle le modèle de l'homme à former pour demain (c'est la pro-tension).

Second axe : l'espace

L'utopie se développe différemment selon les lieux. Une utopie chez les uns peut se révéler une réalité facile à mettre en place chez les autres. Du coup, il importe de passer d'une éducation des indigènes à une éducation par les indigènes. Ceux-ci doivent aujourd'hui être reconnus dans leurs propres utopies. La richesse serait de mettre en intersection les modèles et non de les opposer. D'autres dimensions (axes) sont à prendre en compte pour mieux cerner les utopies pratiques.

Troisième axe : la dynamique

Toute utopie implique un mouvement qui est le passage d'un état à un autre. Une utopie s'organise en

Troisième axe : la dynamique

Toute utopie implique un mouvement qui est le passage d’un éttat à un autre. Une utopie qui s’organise en fonc-

tion du contexte, s'enrichit des idées rencontrées, est toujours en mouvance. C'est un processus et non un état statique. Une utopie nécessite une ouverture aux autres, à l'altérité. Elle est un espace de construction de nouveaux liens sociaux.

Quatrième axe : la création

L'utopie consiste à créer autre chose, à sortir de ses routines, habitudes et habitus. Dès lors, une pratique instituée risque fort de se rigidifier car elle tend à reproduire encore et toujours ce qui a bien fonctionné : on tombe alors dans le conformisme. Il n'y a plus de place pour l'imaginaire, pour l'inattendu. C'est l'enfermement et l'immobilisme. Une telle société est-elle encore viable ? Non ! Il importe de constamment remettre en cause nos modèles, et de créer de nouveaux possibles, de bousculer nos préjugés afin d'ouvrir la voie à de nouvelles utopies. Ces créations nouvelles ne peuvent se concevoir que dans un rapport dialogique entre les acteurs (enseignants et enseignés). Ici, plus de consensus qui immobilise. Mais des affrontements de points de vue qui créent une nouvelle dynamique, dans un rapport au savoir partagé.

Cinquième axe : le sens

Tendre vers une utopie est une démarche qui ne peut se réaliser que par le sens qu'elle représente pour les acteurs. Si une utopie ne fait pas sens, elle sera rejetée. Si elle ne répond pas au désir, aux besoins des individus, elle fera l'objet de résistances. Le concept de démocratie prend ici tout son sens. L'approche par la recherche-action est un moyen pertinent qui peut aller à l'encontre des dérives totalisatrices et idéologiques des utopies (et qui donc ne tiennent pas compte du sens attribué par les acteurs à leur vie).

Sixième axe : la pluralité et la complexité

Se situer dans l'inattendu, accepter l'improvisation, s'enrichir des diverses expériences et savoirs de vie, se frotter à la réalité (ex : préparation du diplôme) tout en sauvegardant nos désirs (principe de vie confronté au principe de réalité), reconnaître le sujet dans l'enfant, ne jamais accepter comme acquis un but atteint, reconnaître la validité des autres utopies (personne ne détient « la vérité »), telle devrait être la posture éthique des utopies. Ici, c'est la prise en compte des évolutions qui est importante (« le but, c'est le chemin »). Dans l'utopie, on est toujours dans un entre-deux, dans une dialectique constante (théorie/action ; norme/hors norme ; soi/l'autre ; le semblable/le différent ; bonheur personnel/bonheur de la société ; institué/instituant etc.).

Septième axe : l'analyse autogérée des pratiques

L'évaluation doit-elle être interne ou externe ? Elle a à voir avec l'utopie pour se situer face à elle. L'analyse des sentiments, du vécu des praticiens utopistes, l'analyse de la façon dont est perçue l'innovation (est-elle menaçante ? Acceptée ? Partagée ? Suscite-t-elle des réticences ? est-elle impossible ?) sont nécessaires. Des questions mériteraient d'être approfondies.

Quelle part de folie entre dans les utopies ? Ne la retrouve-t-on pas dans la créativité, l'imaginaire, l'inattendu, le non conformisme ? N'est-elle pas une composante nécessaire de la vie ?

Quelle distinction faut-il faire entre projet et utopie ? Ne parle-t-on pas de projet utopique ?

Dans une société dite dépressive comme la nôtre, sans projection possible dans le futur, sans rêve et sans espoir pour nombre de nos jeunes, ne risque-t-on pas de manquer d'utopies ?

Dès lors, l'utopie ne serait-elle pas justement à stimuler car elle serait un outil indispensable :

- pour penser ;
- pour dépasser ses angoisses et le malaise social ;
- pour se libérer ;
- pour changer ;
- pour apprendre ;
- pour vivre ?

Mouvements pédagogiques

Marguerite Bialas
Institutrice en pédagogie institutionnelle

Une monographie d'écolier dans un colloque universitaire consacré à l'utopie, n'est-ce pas surprenant ! Quoi de plus concret, en effet, que cette réalité quotidienne vécue par les élèves et leur enseignante, quoi de plus éloigné d'une utopie ? Pour nous, praticiens de classes coopératives primaires, la monographie est le langage privilégié que nous a légué Fernand Oury, c'est une forme qui nous donne la parole. Ce qui se passe, ce qui se joue dans une classe maternelle ou primaire et que nous tentons de comprendre en rédigeant des monographies, c'est pour nous le primordial. Et c'est à travers ces histoires d'enfants, mises au point collectivement, que nous démontrons la dimension éducative de nos classes. C'est notre façon à nous d'attendre « les lendemains qui chantent »...

« Grandir, c'est pas si facile qu'on croit ! »

Depuis un an ou deux, la classe unique de ce petit village du nord de l'Alsace fonctionne en regroupement pédagogique (RPI) avec le village voisin. Ma classe accueille dorénavant les CE2, CM1, CM2 des deux villages.

À la rentrée 95, Thierry, 8 ans, fait partie des « petits » qui entrent au CE2.

Première année : des cris et des coups.

Ses yeux sont pétillants de malice et de séduction, mais Thierry est vite insupportable à tous. Dans la cour, il monopolise le ballon et distribue coups de pieds, insultes et gros mots. En classe, il ne travaille pas et dérange sans arrêt.

Dans cette classe coopérative dont les deux tiers des élèves sont des « anciens », la mise en route des activités et des institutions est rapide, Thierry est donc vite critiqué au Conseil. Sans effet.

Les premiers mois, Thierry reste en marge de la classe coopérative. Il ne parle pas au moment du « Quoi de neuf ? » et n'écrit pas de texte. Mais pour la page « Vie de la classe » du premier numéro de notre journal Noisette, il choisit de présenter les lois :

Les lois.

Les lois de la classe sont écrites sur un grand panneau.

C'est nous qui les avons décidées. Si on ne respecte pas les lois, on doit payer une amende avec les sous de la classe. La loi principale, c'est « On ne se moque pas ».

Petit à petit, il participe aux activités de la classe. Il se raconte volontiers à son correspondant : « Samedi, j'ai joué le match. On a perdu 11/3, mais c'est pas pour ça qu'il faut se décourager. »

« Moi, je suis orange en comportement. Mais c'est pas si facile qu'on le croit ! En ce moment, le foot, ça va. Hier, on a fait les courses. »

Pour le travail individualisé, il découvre et s'intéresse aux fiches autocorrectives de calcul. Mais tout ce qui concerne l'écrit le rebute : peu courageux en lecture, il ne prend que de petits livres à la bibliothèque de l'école, ou des albums illustrés. Tous les exercices écrits sont bourrés d'erreurs, mal écrits, tachés et raturés, je note aussi qu'il semble suivi à la maison où il travaille avec sa mère tous les soirs pour apprendre ses leçons et s'entraîner à lire.

Un premier entretien avec les parents m'apprend que Thierry est le petit dernier de la famille. Ses deux frères ont 15 et 17 ans. À la maison, tout le monde l'encourage à ne pas se laisser faire parce qu'il est le plus petit, et l'on se bagarre beaucoup avec lui « pour rire ». Ses parents sont visiblement fiers de son tempérament de gagnant et mettent ses mauvaises manières sur le compte des entraînements de foot, sport qu'il pratique avec passion dans un club local.

Thierry est effectivement très bon en sport. C'est un vrai champion en course d'endurance où il tient tête aux plus grands de la classe. En foot comme en basket, il gagnerait à lui tout seul contre l'équipe adverse, mais son jeu, trop « perso », lui vaut naturellement bien des critiques.

Au sociogramme de décembre, Thierry est complète-

ment rejeté. Il finit par être si souvent critiqué qu'en janvier, pour ne pas encombrer le Conseil, mais aussi pour ne pas faire de lui une vedette, nous ne lui donnons plus la parole. Après un rapide comptage, le président annonce simplement : « Thierry : sept critiques aujourd'hui. On passe. » Cela dure ainsi jusque fin février. Moins critiqué, il participe de nouveau normalement au Conseil. Il a donc un statut de tout petit qu'on neutralise juste ce qu'il faut pour qu'il ne puisse pas empêcher la classe de fonctionner. En l'excluant du Conseil, la classe délimite un espace dans lequel elle peut souffler, parler... d'autre chose que de lui. Elle lui met ainsi une première limite. Thierry n'est pas encore vraiment avec nous, il est simplement parmi nous, agressif, violent, dans sa toute-puissance imaginaire.

Deuxième année : Des textes... Mais que « d' histoires » !

Aider les autres, réussir, savoir...

À partir de janvier pourtant, des clignotants plus positifs s'allument :

- De voyous qu'ils étaient, les héros de ses textes se transforment en sauveurs.
- De gêneur continuel, Thierry devient entraîneur des enfants pour les tables de multiplications et aide à leur contrôle. Un nouveau métier est même créé à sa mesure et il l'assume très bien.
- Fin février, la classe accepte enfin qu'il soit « vert à l'essai » en comportement.

La semaine suivante, Thierry présente un nouveau texte :

Le livre magique.

Un beau jour, Arnaud alla à l'école. Dans les couloirs, quelqu'un a fait tomber un livre. Il le prit et l'ouvrit. De ce livre, il sortit des pieds, des mains et une tête. « Salut Arnaud je m'appelle Monsieur Fait les Devoirs. À partir de ce soir, je te ferai les devoirs. » La sonnerie sonna, il faut renier en classe. Toute la journée, il se prit des zéros. Le soir venu, Arnaud avait à faire beaucoup de devoirs : il devait recopier quatre textes de 68 lignes, faire quatre verbes à tous les temps, et c'est tout. Mais Monsieur Fait-Tout était là. En dix minutes, tout a été terminé. Arnaud était « marron » dans toutes les matières ! Mais en comportement, il était «jaune ». Quel dommage qu'il ne puisse pas être « bleu » !

Histoire imaginaire.

Ce texte me laisse pensive. Un mauvais élève devient « marron » dans toutes les matières, même si c'est avec l'aide d'un magicien. Un magicien qui semble toutefois impuissant face aux couleurs de comportement. « Quel dommage » ajoute-t-il lucidement.

Et moi, je me réjouis de cet intérêt à grandir.

Rechutes...

Trop vite, hélas, elles se produisent. D'abord, je ne vois pas arriver ce refus de la classe, fin mars, de lui donner la ceinture verte définitive, alors qu'il n'a pas été critiqué une seule fois durant les semaines d'essai (je le constate plus tard, en relisant le cahier de Conseil). Un Conseil bousculé par tous les impératifs avant les vacances de printemps, tendu à cause de toute la fatigue accumulée. Nous aurions dû remettre certaines décisions à plus tard....

Ensuite, je suis arrêtée dix jours pour maladie après les vacances, et mon remplacement se passe très mal. Thierry se distingue particulièrement. Lorsque je reviens, la classe est encore interrompue tous les quelques jours par les petits congés de mai. Nous ne retrouvons notre rythme que vers la fin du mois. Et nous pouvons enfin faire le point.

Au Conseil du 23 mai, Thierry L. propose la « ceinture rouge » pour Thierry : insultes et coups de pieds ont recommencé comme à son arrivée dans la classe, et il est effronté avec l'intervenante en allemand comme il l'a été avec la remplaçante. La classe approuve la proposition, et David s'étonne : « Depuis un moment, ça allait pourtant mieux. Est-ce que t'as des problèmes de famille ? » David sait de quoi il parle, nous l'avons accompagné durant la dure période où il se préparait à rencontrer le juge pour enfants et lui dire s'il préférait vivre ici, avec son père, ou retourner à Strasbourg chez sa mère.

Thierry, lui, reste silencieux.

Après le Conseil, j'installe sa table un peu à l'écart, et je dessine autour de lui le cercle de craie qui symbolise son

statut de ceinture rouge, à l'écart de la classe coopérative tout en restant dans les murs de la classe. Toute la semaine, il y sera bien et travaillera beaucoup sous mon regard plus vigilant.

Mais, comme David, je me demande ce qui a pu provoquer une telle régression alors qu'il était en train de progresser. Peut-être mon absence a-t-elle été vécue comme un abandon à un moment où ses progrès étaient encore fragiles ? Peut-être est-ce le refus de la classe de lui donner la ceinture verte qui l'a fait ainsi régresser, comme si la classe n'avait pas tenu sa loi, comme s'il avait tenté de grandir, et qu'on le refoulait là d'où il essayait de sortir ? Je n'ai pas de réponse. La ceinture rouge permet à tous de se remettre au travail,

L'histoire avec Brice.

C'est encore une histoire qui se passe sur le chemin de l'école : cette fois, Thierry a donné un coup sur le sexe de Brice qui a eu très mal et a qui le médecin a prescrit un calmant. Excédée, je demande à rencontrer les parents de Thierry. Ils viennent à l'école avec lui un mercredi soir à 21 heures.

L'entretien avec les parents...

...est si intense que nous ne pensons pas à allumer les lumières quand la nuit tombe. Pendant de longues minutes, les deux parents crient. Ils défendent leur fils bec et ongles. Ils sont d'une grande violence verbale envers tous les autres enfants de la classe et leurs parents : on leur en veut, les gens sont jaloux parce qu'eux, simples ouvriers, ont bien réussi dans la vie, possèdent une jolie maison...

Je les laisse parler, je m'efforce de respirer tranquillement et de paraître calme. Au fond de moi, je suis effrayée et bouleversée par cette violence, même si je sens bien que ce n'est pas vraiment à moi que cela s'adresse. Mais je sens aussi qu'il se joue là quelque chose d'important pour ce couple et leur enfant. J'ai peur de ne pas savoir quoi dire, de me tromper. Nous parlons longuement...

Pour finir, nous évoquons la sanction prévue, dont ils acceptent le principe.

Le lendemain, j'annonce à Thierry qu'il sera privé de balle pendant les récréations, dont il devra d'ailleurs passer une partie à travailler à l'écart. Je le change aussi d'équipe. Toute la journée, il sera très calme. À l'occasion, nous bavardons. Il me dit que ses parents avaient été « beau...coup » plus sévères avec ses frères aînés qu'avec lui, ce sont eux qui le lui ont dit. Je me rappelle alors que, pendant la discussion avec eux, pas une fois, son père ne s'est adressé à lui et qu'il me donnait l'impression de fuir quelque chose. Thierry souffrirait-il de ne jamais être puni par son père ?

L'année scolaire se termine sans que tout cela ne soit reparlé au Conseil : Brice est absent, Thierry ne dit rien, moi non plus. Comme si cela n'existait pas !

Troisième année. Entrer dans la loi humaine et grandir : s'accepter manquant

Une interprétation musicale ?

En septembre, Thierry fait donc partie des grands du CM2. A la fin du mois, nous nous lançons dans un projet d'apprentissage de la flûte à bec. Pour permettre aux enfants de se familiariser avec cet instrument, les enfants jouent d'abord librement sur leur nouvelle flûte. Puis ils ont pour consigne de jouer un dialogue musical à deux, et les autres doivent deviner ce qui s'est ainsi dit. Des enfants se lancent... Thierry propose sans hésiter : « C'est un papa qui gronde son enfant ! » j'ai l'impression curieuse qu'il répond à la question silencieuse que je me posais avant les vacances !

Thierry sexe-pose...

En ce début d'année, je prends du temps pour les arts plastiques et les enfants peuvent souvent dessiner. Nous faisons un choix de dessins pour renouveler l'affichage sur le panneau mural lorsqu'une quinzaine d'enfants peut proposer un dessin terminé. Les dessins sont présentés par leur auteur qui répond ensuite aux questions de la classe. Puis nous passons au vote : les trois ou quatre dessins qui recueillent le plus de voix remplacent alors les plus anciens du panneau.

Après quelques réticences, Thierry accepte de présenter son dessin. La classe découvre une sorte de per-

sonnage d'un mètre de haut, entièrement colorié au crayon rosé, avec une tête d'oiseau qui fume une cigarette, de gros seins rosés dessinés au compas et un long pénis qui descend jusqu'à terre, avec testicules et poils là où il faut ! Le dessin, affiché en n°6, provoque un énorme éclat de rire. Mais tout le monde se calme pour les questions...

Le dessin sera choisi avec quatre autres pour être affiché. Mais, à la demande de Magali et d'Elodie, un élève aura pour métier de le couvrir pudiquement tous les soirs pour ne pas choquer les gens qui entrent dans la classe. Jusqu'à la Toussaint, Thierry refait cinq fois ce dessin. Il le modèle aussi avec de l'argile, et le réalise en carton et papier collé. Mais il ne sera plus choisi. La classe s'est fait une raison de cette source d'inspiration unique et sourit à peine. Un jour, alors qu'il s'agit de décorer la lettre collective, j'entends l'échange suivant : « Oh non ! ! ! Tu ne vas pas faite « ton » dessin aux carres. ! - Puisque le sexe t'intéresse tellement, lui dit Elodie, t'as qu'à faire un exposé sur le sexe ! »

... puis s'expose.

L'idée n'est pas tombée dans l'oreille d'un sourd. Dès le jeudi suivant, jour des exposés, Thierry s'installe avec Arnaud et une pile de documents pour préparer un exposé sur le sexe. Quelque temps plus tard, ils le présentent à la classe avec le plan suivant :

1 Le sexe de l'homme.

2 Le sexe de la femme.

3 Comment on fait les bébés.

En retournant à sa place, Thierry répète d'un air mystérieux ce qu'il vient de dire à toute la classe : « Cet exposé m'a vraiment appris quelque chose ! » Depuis, il n'y a plus grand'chose à dire. Thierry travaille avec énergie. Il fait des progrès spectaculaires en orthographe : plus une seule erreur d'accord dans les dictées de niveau d'entrée en 6e ! !

Dans la classe, il est serviable, affable et même boute-en-train. Son humour plaît bien et il ne pose plus de problème dans son équipe. Aurélie, sa nouvelle chef d'équipe, s'étonne en réunion de chefs d'équipe : «Je croyais qu'il était chiant. Mais il est vraiment bien, Thierry ! »

Epilogue.

Un élève fait des progrès à l'école. Quoi de plus normal ? On se réjouit,,, et on oublie très vite les difficultés, les crises, les rechutes... Y remettre le nez n'est pas facile, car on y retrouve les multiples embarras qui ont encombré ce cheminement, les angoisses des uns et des autres, les maux divers. Grandir, comme le dit Thierry à propos de la ceinture orange en comportement, « c'est pas si facile qu'on croit ! » On aimerait suivre un déroulement simple, logique. Mais on se trouve devant une « structure complexe où chaque élément est cause et effet de chacun des autres et de l'ensemble », comme l'a dit F. Oury. Dans quelle mesure agissent-ils ? Nous ne saurons jamais tout. « La machine... construite par la volonté rationnelle et intelligente de l'homme, offre une certaine transparence. Le vivant se caractérise, lui, par son opacité », précisait J. Ardoino. Nous pouvons simplement pointer l'un ou l'autre élément, comme la question des rôles joués par la classe dans l'histoire de Thierry. Car la classe joue tous les rôles.

Au début, Thierry est parmi les autres avec ses cris, sa violence. La classe le contient comme elle peut. Elle a alors une sorte de rôle maternant : elle le porte et l'accepte à peu près.

Puis la classe va lui donner des limites. Là non plus, cela ne se passe pas de façon simple, linéaire. Les 27 élèves et la maîtresse suivent chacun leur trajectoire et il y a de nombreuses turbulences, des moments où l'angoisse prend le dessus, où la classe va mal. Des notes prises ici et là permettent de retrouver quelques limites clairement posées. (Il y en a peut-être eu d'autres : non notées immédiatement, elles tombent dans l'oubli.) Les « ça suffit » posés par la classe qui, réunie, le parle, sont des butées qui l'arrêtent :

- ça suffit, les coups, les insultes : si tu veux parler avec nous, trouve autre chose !
- ça suffit, le non-respect des règles de la classe : si tu veux du pouvoir ici, trouve autre chose !
- ça suffit, les dessins provocants : si le sexe te préoccupe, trouve autre chose ! En même temps, la classe est un milieu suffisamment

riche pour qu'il puisse y trouver ce dont il a besoin : le Choix de texte, les métiers, les exposés... ne sont que quelques éléments visibles de la classe p.i. investis par Thierry.

Quand la classe lui met ainsi des limites qui l'obligent à chercher ailleurs, elle est dans le rôle paternant de la séparation. La classe parle de lui : elle le fait exister en tant que sujet séparé.

Les « ça suffît » sont comme une castration* donnée par la classe, une classe à laquelle il a envie d'appartenir, dans laquelle il veut être reconnu selon les valeurs qu'elle prône. Cette castration lui ouvre finalement le chemin de la culture : parler, écrire, lire.,, puis, plutôt que de rester seul sur son piédestal, être parmi les autres enfants, les aider, travailler avec eux et même oser exposer ce qui l'agite sans craindre le rejet, en faisant confiance à cette classe à laquelle il appartient maintenant pour l'aider, lui, sujet singulier, à trouver réponse aux questions qu'il se pose.

Il entre dans la loi humaine, il devient humain parmi les humains.

Peut-être peut-il alors accepter, entre autres, les lois de l'orthographe...

*cf. « L'image inconsciente du corps » de F. Dolto, p 78.

Pédagogie et utopie dans les réseaux d'échanges réciproques de savoirs

Sébastien Boncourt Permanent d'un RERS de Lille

L'expérience de permanent d'un réseau d'échanges réciproques de savoirs (RERS), acquise durant ces dernières années, m'amène à penser qu'il y a plus d'un point commun entre les préoccupations d'un responsable de ce type de réseau et les interrogations pouvant animer les personnes participant au colloque « Pédagogie et utopie ».

En effet, les RERS sont des lieux d'apprentissage dont les membres parlent souvent avec enthousiasme, parfois même au point qu'elles disent y voir comme un ordre idéal. Cependant beaucoup de questions se posent sur le fonctionnement et les effets de ces réseaux, questionnement dont j'ai été témoin récemment à Lille, à l'occasion d'une réflexion partagée entre les animateurs des RERS de la région Nord-Pas de Calais. Les deux idées fortes qui s'en sont dégagées rejoignent le champ de réflexion du colloque dans la mesure où, si les animateurs de réseaux y ont affirmé la nécessité absolue de considérer ces réseaux comme des lieux d'apprentissage avant tout, ils ont constaté que l'objectif- ou la finalité - des RERS n'est pas donné avec l'action, qu'il reste donc à construire.

La première partie de cette intervention sera consacrée à une présentation du fonctionnement et de quelques pratiques des réseaux d'échanges réciproques de savoirs, la seconde tentera d'exposer en quoi ces réseaux éclairent le questionnement sur « Pédagogie et utopie ». La troisième partie reviendra sur cette question de la finalité des RERS, dans l'espoir que les réactions des participants à cet atelier pourront nourrir cette réflexion.

Présentation des RERS

Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs se situent à la croisée de l'éducation populaire et de l'économie solidaire.

L'activité principale d'un réseau d'échanges réciproques de savoirs est l'organisation de la circulation des savoirs entre des personnes.

Précisons d'emblée que ni la notion d'« échange » ni celle de « réciprocité » ne sont ici exactement conformes à ce que l'on entend habituellement (A donne quelque chose à B qui lui donne quelque chose en retour) : dans les RERS, les échanges portent sur des apprentissages (A apprend à B à nouer ses lacets) ; quant à la notion de « réciprocité », nous y reviendrons plus loin.

Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs sont des groupes de personnes que l'on trouve en ville ou à la campagne, dans des maisons de quartiers, des associations, des établissements scolaires, des centres sociaux ou chez des habitants.

On compte environ sept cents de ces réseaux en France, ce qui représente un nombre total de membres estimé à cent mille. Ces réseaux sont regroupés en un mouvement animé par des rencontres dites « inter-réseaux », mouvement dont l'outil technique est une association de type « loi 1901 » -le MRERS, Mouvement des RERS- située à Evry. Le lien officiel entre les réseaux locaux et le MRERS s'établit à travers une Charte qui définit le cadre éthique de l'action. Chaque réseau est, de façon automatique, membre de l'association MRERS, Le premier RERS a été créé en 1971 à Orly.

Trois éléments permettent de dessiner les contours du fonctionnement et des pratiques des RERS : la règle, la contrepartie et le mode opératoire d'organisation des apprentissages.

La règle est l'axe central des réseaux, c'est de son application que résulte le gain que l'on escompte : chacun est offreur et demandeur d'au moins un savoir. Autrement dit, chaque membre de RERS est un enseignant et un enseigné en puissance. Pour être membre d'un réseau, il faut -et il suffit de- s'engager, au moment de l'inscription, à respecter cette règle. Dans la réalité, la règle est appliquée avec souplesse : il arrive fréquemment qu'un animateur de

réseau inscrive une personne qui n'a pas encore formulé d'offre ou de demande.
La contrepartie des apprentissages se fait selon un principe que, dans les réseaux, on appelle la « réciprocité ouverte » : si A apprend à B à nouer ses lacets, B ne doit pas nécessairement rendre un savoir à A, mais sera peut-être amené à enseigner la physique quantique à C, etc. Par ailleurs, la contrepartie se réalise à travers les rôles et non pas en fonction du temps : si C a reçu cent cinquante heures de physique quantique cette année, il n'est nullement tenu d'offrir à son tour cent cinquante heures de fang gabonais. Il lui est simplement demandé de se retrouver dans la situation d'offreur de savoir à l'occasion d'au moins une séance.
Notons qu'il est ainsi possible d'« escroquer » le réseau tout en respectant la règle, puisque A peut n'offrir qu'une heure de « comment nouer ses lacets » contre cent cinquante heures de physique quantique. Comme animateur de réseau, j'apprécie beaucoup de me faire escroquer de cette façon pour la raison suivante. La difficulté de l'animation d'un réseau reposant principalement sur la tension qui existe entre les offres et les demandes de savoirs, j'étais dans un premier temps très content de voir s'accumuler des offres nombreuses et diversifiées. Mais que faire de tous ces savoirs rutilants si aucune demande n'arrive en face pour les animer ? je me suis donc rendu compte de l'importance de la demande de savoirs et de l'enjeu qu'elle représente : l'intensité -j'allais dire la « qualité »- de cette demande conditionne de façon déterminante la réussite de l'apprentissage. Les « escrocs » des RERS sont en réalité des agents de succès puisqu'ils garantissent des échanges de qualité.
Le dernier élément qu'il convient d'aborder dans cette présentation des RERS est le mode opératoire de l'animation de la « mise en place des échanges », c'est-à-dire de l'organisation de la circulation des savoirs. Cette activité est parfois appelée « médiation des échanges », et la personne qui en est responsable « médiateur ». Précisons d'abord que le réseau est animé par une équipe composée de salariés et de bénévoles (qui souscrivent tous, et en permanence, à la règle des RERS), chaque membre du réseau pouvant -à tout moment- rejoindre cette équipe.
Le travail de la mise en place des échanges commence dès l'accueil d'un nouveau membre.
Généralement réalisé en un entretien individuel de quarante-cinq minutes à peu près, l'accueil a pour objets la compréhension réciproque des attendus et l'inscription. Lorsque l'animateur a exposé les différents aspects d'un réseau et que l'accueilli a manifesté ses motivations, le travail dit d'« émergence » des savoirs offerts et demandés s'entreprend : il s'agit d'inscrire la personne et donc qu'elle satisfasse à la règle.
L'animateur va ensuite consulter le fichier des offres et demandes du réseau pour repérer les compatibilités éventuelles. S'il en trouve, il tentera tout de suite d'organiser un premier rendez-vous entre le nouveau membre et le membre pressenti pour un échange. C'est l'animateur qui réalise le travail d'organisation ainsi que l'animation du premier rendez-vous, qui a pour objets la vérification de la compatibilité entre l'offre et la demande de savoir (et bien sûr la compatibilité entre offreur et demandeur !) et la construction du contrat d'apprentissage. A cette occasion, l'animateur adopte une attitude qui invite à la convivialité, qui se veut empathique et questionnante : il n'affirme pas, il interroge.
Voici comment, la plupart du temps, je mène ce type d'entretien.
Après un tour de table au cours duquel chacun des participants, animateur compris, se présente et précise quelles sont ses offres et ses demandes, je m'arrange pour que l'on finisse par le demandeur. Si l'offreur potentiel ne le fait pas lui-même, je questionne le demandeur à propos de sa demande en essayant d'en aborder plusieurs facettes : d'où vient cette demande, que sait-il déjà sur le savoir en question, que compte-t-il faire avec le savoir une fois acquis, etc. La demande « explorée » et expliquée, je me tourne vers l'offreur potentiel pour lui poser cette question : « Peux-tu et veux-tu répondre à tout ou partie de la demande ? ». Si c'est oui, la seconde étape de l'entretien peut être abordée : celle où l'on considère les conditions projetées de l'échange (nature exacte, objectif, lieu, moment, durée, fréquence, méthodes et supports d'apprentissage). Si certaines de ces questions ne sont pas abordées spontanément par les deux protagonistes, je les pose. Il arrive bien sûr très

fréquemment que la question de la méthode d'apprentissage ne soit pas abordée. Dans ce cas je m'en charge en interrogeant d'abord le demandeur : « Comment veux-tu que l'on t'apprenne ? » Il n'est pas rare que l'offreur souhaite répondre à cette question ; je tente alors de l'en empêcher et j'insiste auprès du demandeur, qui témoigne souvent de son embarras. D'autres questionnements peuvent le guider : « Te souviens-tu dans ta vie d'un apprentissage réussi dont tu aimerais reproduire ici des éléments de méthode ou des supports ? » (ce genre de question n'aboutit presque jamais à une réponse positive), ou bien (succès garanti) : « Te souviens-tu dans ta vie d'un apprentissage qui s'est mal passé, notamment à cause des méthodes employées, méthodes que tu chercherais à éviter ? »Je dois constater que bien souvent ce petit harcèlement donne des résultats : on en déduit ensemble des éléments de méthode (généralement très simples) à propos desquels l'offreur donnera son avis.

L'animateur renseignera ensuite une fiche qui reprend l'essentiel de ce qui a été discuté.

Son travail n'est pas fini puisque c'est lui qui s'inquiétera de savoir si les échanges ont bien lieu et, le cas échéant, dans quelles conditions.

Enfin, il proposera un (ou plusieurs) bilan (s) à travers lesquels il invitera offreur et demandeur à évaluer leur échange.

Pédagogie et utopie dans les RERS

Cette expérience d'animation de RERS m'oriente sans doute vers une lecture particulière du thème du colloque. Cependant, n'étant pas familier du langage employé (« pédagogie » et « utopie » sont des termes rarement utilisés dans les réseaux), j'aborde ce thème à partir des définitions du dictionnaire (Robert). Ces définitions présentant plusieurs acceptions des mots, j'en ai choisi certaines dont je tiendrai compte successivement.

Les définitions historiques

Ces définitions font apparaître une première idée. Si la pédagogie est la « science de l'éducation des enfants », alors on ne peut parler de pédagogie en ce qui concerne les RERS dans la mesure où ils s'adressent surtout aux adultes. Si le pédagogue est historiquement cet « esclave qui conduit l'enfant sur le chemin de l'école », nous n'en voulons pas ! Nous, animateurs de réseaux, passons notre temps à créer des cadres de formation pour des personnes volontaires, des citoyens conscients de l'utilité de l'apprentissage, non pas des enfants dont on sait bien qu'ils perçoivent moins facilement ce qui est bon pour eux. Au-delà de ce problème de définition, l'enjeu autour du mot « pédagogie » est peut-être celui de l'infantilisation de l'adulte enseigné. On comprendra pourquoi, en effet, il semble souhaitable que cette attitude « ne soit dans aucun lieu », donc qu'elle relève de l'utopie. Nous lui préférons celle de la démarche volontaire.

Introduisons un peu d'usage.

Evidemment la « pédagogie » n'est plus seulement « la science de l'éducation des enfants », elle s'est étendue à celle de « la formation intellectuelle des adultes », Mais gardons encore un instant à l'esprit la définition historique de l'« utopie », ce lieu que l'on ne trouve en aucun lieu, et envisageons quelques caractéristiques de l'apprentissage dans les RERS que l'on ne rencontre -à ma connaissance- nulle part ailleurs, ou si peu.

Premièrement, l'« identification » du membre vis-à-vis de son réseau se veut équilibrée puisqu'il est offreur et demandeur de savoirs. Cette identité, on l'a vu, est rappelée à l'occasion des rencontres de mise en place des échanges, mais aussi lors des réunions de membres, des rencontres de l'équipe d'animation, des fêtes et de tout événement collectif. Un prénom, des savoirs à offrir et d'autres à demander, voilà par quoi on est connu et reconnu dans un RERS.

Au-delà de la possibilité qu'il donne d'établir des rapports paritaires, cet élément met en lumière la « vision ressource » promue dans les réseaux : il incite à considérer autrui à travers ses richesses, jusqu'à inviter à envisager le temps libre comme une véritable ressource et non comme un signe de détresse sociale, faute de travail.

Deuxièmement, on rappellera que certains pédagogues préconisent de donner souvent à l'enseigné le rôle d'enseignant afin de parfaire son appropriation du savoir en question. Précisément, dans les RERS, chaque échange est une occasion pour un membre de se retrouver dans le rôle de l'enseignant. Notons au passage qu'il existe peu

de lieux dans lesquels la population peut se retrouver dans ce rôle face à un ou plusieurs interlocuteurs.

Troisièmement, et cette remarque est très personnelle, il me semble qu'une certaine confusion se fait habituellement en matière d'apprentissage : l'enseignant décide toujours des éléments de méthode et de support, alors qu'il s'agirait de distinguer l'offreur de savoir du décideur des méthodes. On l'a vu dans le déroulement d'une mise en place d'échange, ici on tente de mettre en place une concertation entre les protagonistes de l'échange. L'offreur a souvent déjà une idée à ce propos, le demandeur -surpris dans un premier temps par la question- a toujours des envies et des craintes et le médiateur -qui a tenu ce rôle pour d'autres échanges- peut être porteur de la mémoire des méthodes employées auparavant pour le même savoir et en faire profiter le groupe.

L'utopie par extension

Dernière étape sur le chemin des définitions, l'usage qui a été fait du mot « utopie » nous amène sur le terrain de la politique.

« Un pays imaginaire où un gouvernement idéal règne sur un peuple heureux » me dit le dictionnaire. Mais quel est le lien entre l'apprentissage et la société idéale ?

Personne ne me contredira si j'affirme que les Français ne vivent pas toujours « heureusement », gouvernés par un ordre « idéal ». Il y a donc nécessité de changement -ou de transformation- pour réaliser cette société. La question devient alors : Quel rapport entre apprentissage et transformation de la société ?

Les RERS sont, rappelons-le, un mouvement qui s'inscrit dans celui de l'éducation populaire dont l'objet est parfois exprimé ainsi : la transformation de soi et de la société par l'éducation de tous, pour tous et par tous. Cette définition convient très bien aux réseaux, elle donne un signe intéressant pour l'utopiste, celui d'indiquer qu'un des enjeux importants-dé la politique se situe à l'intérieur de l'apprentissage.

A quoi et à qui servent les RERS ?

Même si les RERS adoptent une démarche qui s'apparente, par certains aspects, à une démarche utopique (idée fréquemment associée au concept d'éducation populaire), cela ne suffit pas à en définir les objectifs. La question de leur finalité se pose d'autant plus que les réseaux sont souvent pris pour ce qu'ils ne sont pas, par exemple des instruments de lutte contre les exclusions.

La région Nord-Pas de Calais a connu une expérience de réflexion partagée, au cours de l'année 2002, entre certains animateurs des vingt-six RERS existant sur le territoire. A l'issue de cette réflexion, un questionnement collectif est apparu : dans cette région, de nombreux réseaux sont financés pour leurs effets induits, en parti: culier pour tout ce qui relève de l'« action sociale » (insertion des « exclus », lutte contre l'isolement, « inter-générationalité », inter-culturalité , etc.), alors que les animateurs se défendent de trouver là la finalité des réseaux. Ceux-ci sont ainsi financés -et donc évalués-pour autre chose que leur objet (l'apprentissage en réciprocité), ce qui contribue à évacuer la réflexion sur la finalité.

Le débat suscité s'est clos sur une question qui ouvre des abîmes : que font les réseaux au juste ? S'ils favorisent du changement (individuel et collectif), que veut-on changer, et où veut-on aller ? Il ne faudrait pas grand-chose pour que les RERS servent à n'importe quoi, voire à l'inverse des principes éthiques qui sous-tendent le projet, du contrôle social par exemple.

j'arrive au terme de cette intervention. Elle se termine sur cette interrogation : dans les RERS, l'apprentissage en réciprocité est vécu comme une démarche utopique, mais sans pour autant que l'utopie soit un tant soit peu définie, alors que faisons-nous, à qui et à quoi servons-nous ? Et comment travailler là-dessus ensemble ?

Nous nous sentons un peu démunis et parfois un peu seuls face à ce type de question.

En vous remerciant de votre écoute, je vous invite à me communiquer vos impressions sur ces quelques idées et, pourquoi pas, à apporter des éléments de réponse à ces interrogations.

L'école Steiner ou « Accueillir chaque enfant comme une personne unique »[1]

Jean-François Pillon

Professeur de classe et de lettres à l'école Steiner de Strasbourg, en retraire.

Si j'entends par utopie, selon une définition classique, non pas ce qui est irréalisable mais ce qui n'est pas encore réalisé, celle que vise une école se référant à l'approche éducative de Rudolf Steiner est double : d'un côté en ce qui concerne le sujet de l'école, l'enfant y est élève, et de l'autre la place qu'occupé l'établissement scolaire dans la société. En résumé une utopie à dominante psychologique doublée d'une utopie sociale.

Rudolf Steiner a fondé l'école Waldorf de Stuttgart en 1919, dans une période riche en mouvements de réforme pédagogique, et dans le contexte révolutionnaire des débuts de l'Allemagne de Weimar, Son ami Emil Molt souhaitait une école pour les enfants du personnel de son usine de cigarettes. Il avait confiance dans les qualités de formateur de Rudolf Steiner, dans sa riche vision de l'homme tenant compte de la dimension spirituelle, et dans sa capacité à réaliser dans la pratique ses vues exposées douze ans auparavant, en 1907 dans L'éducation de l'enfant[2]. En cinq mois, d'avril à début septembre 1919, tout fut mis sur pied et élargi, corrigé, suivi, au cours des cinq années suivantes, avec l'équipe de professeurs qui sera garante de la continuité de l'école au-delà de la mort de son fondateur en 1925.

Pour Steiner, l'école doit répondre aux besoins du développement de l'enfant. Ce développement connaît des étapes, des seuils, des ouvertures successives sur le monde et le savoir. L'organisation de l'institution scolaire doit former un tout, (« Einheitschule »), dans lequel les enseignants accompagnent dans la durée les progrès de l'enfant du début du primaire à la fin du secondaire dans les douze années de scolarité qui mènent le jeune enfant de six ou sept ans aux frontières de l'âge adulte. « E-ducere », faire sortir de l'enfance, et toutes les propositions d'enseignement doivent pouvoir être questionnées par rapport à cette finalité : qu'est-ce que tel apprentissage apporte à tel âge et en quoi cela constitue une étape en direction de « l'éducation vers la liberté » (« Erziehung zur Freiheit »), c'est-à-dire vers l'acquisition d'un jugement autonome et le sens de la responsabilité qui aidera l'élève, au sortir de l'école, à faire ses choix et à s'engager dans les défis de l'époque ?

Chaque enfant connaît ces étapes mais chacun est différent. La deuxième caractéristique de l'école Steiner est son souci de répondre à un besoin d'individualisation de l'enseignement. Comment cela ? D'abord dans le choix de laisser le professeur principal accompagner sa classe sur un certain nombre d'années (de quatre à huit en général), pour mieux connaître chaque élève et mesurer ses progrès et ses points faibles. Et puis de moduler ses classes en fonction du caractère, du tempérament de chacun, pour répondre au mieux à ses attentes, à ses besoins.

Cette continuité dans l'enseignement et cette recherche d'individualisation, comment se manifestent-elles dans la pratique ? D'abord en tenant le plus grand compte des rythmes de la vie de l'enfant[3], depuis les plus petits : l'économie de l'heure de cours (qui s'adresse successivement à la partie volontaire de la personne dans la partie rythmique, avant l'essentiel de l'apport du cours visant la partie intellectuelle et finissant par une histoire qui parle à l'imagination), la succession des cours dans la journée (avec en début de matinée les deux heures du « cours principal », où l'on avance dans le thème d'une « période » de deux ou trois semaines d'une matière principale, suivi des « heures hebdomadaires » de langues et activités manuelles et artistiques, lesquelles occupent aussi les heures de l'après-midi), les périodes d'enseignement (ou les stages ou les voyages) réparties sur quelques semaines et les rythmes annuels avec les grandes fêtes, les représentations théâtrales, etc.

L'objectif de cette organisation des enseignements est un développement équilibré, harmonieux de l'homme à travers ses différents niveaux d'existence (le corps, le psychisme, la dimension spirituelle) et les différentes facultés

de l'esprit humain (ou les différents types d'intelligence) : le pôle tête -l'intellect capable d'abstraction-, le pôle manuel qui développe les savoir-faire (à travers le tricot, la couture, le travail du bois, du métal et de la pierre au fil des classes) et ce qui constitue le médiateur entre les deux, la partie « cœur », siège de l'affectivité, de l'imagination, qui se développe avant tout par la pratique des activités artistiques (dessin, peinture, chant, musique, arts ou mouvement comme l'eurythmie, arts de la scène à travers une riche activité théâtrale)[4].

Maintenant cette institution école prend sa place dans la société. En 1919, R. Steiner avait développé une vision idéale de la société sous forme de l'interaction des différents « systèmes » (à l'image de l'organisme humain où s'interpénètrent les systèmes nerveux, circulatoire et digestif par exemple). Il y appliquait les différents éléments de la devise républicaine de 1789 : « liberté, égalité, fraternité ». Ainsi, pour lui, l'école, comme tout ce qui relève de la culture, doit pouvoir se développer dans la plus grande liberté d'initiative des citoyens responsables, pour pouvoir répondre à la multiplicité des besoins par un pluralisme éducatif. Le rôle de l'état se résume à la défense de l'égalité des chances grâce à une législation qui doit permettre à chacun de développer toutes ses possibilités. Pour lui, une économie saine doit répondre à un principe de fraternité, de solidarité entre producteurs et consommateurs.

Ainsi l'école pourrait répondre au mieux à sa visée ultime, former des citoyens autonomes et responsables. Si cette vision idéale de l'éducation s'est avérée efficace, on peut le mesurer à la vitalité du mouvement international des écoles Waldorf qui comporte à l'heure actuelle quelques deux mille établissements dont près de neuf cents écoles primaires et secondaires réparties dans une soixantaine de pays (et pour l'Europe, six cents écoles dans trente-cinq pays européens). Cette évolution pose la question de la fidélité aux intuitions d'origine, et d'adaptation aux réalités culturelles variées des pays et des continents où cette approche de l'éducation prend pied. Il reste à souhaiter qu'elle reste suffisamment soutenue pour pouvoir vraiment faire ses preuves et accéder à la reconnaissance officielle qui lui fait parfois défaut.

1 Frederico Mayoi, ancien directeur général de l'UNESCO, préface du catalogue intitulé « Waldorf» pour l'exposition sur les écoles Steiner présentée dans le cadre de la 44*™ session de la conférence internationale pour l'éducation de l'UNESCO à Genève,

2 Rudolf Steiner, l'éducation de l'enfant à la lumière de la science spirituelle, é. Triade, Paris.

3 Voir, par exemple, le reportage de Pascaline Citron sur l'école de Strasbourg, paru dans Le journal des Instituteurs de décembre 1996, sous le titre « Au rythme des enfants Steiner »

4 Cet éventail rejoint les quatre « piliers de l'éducation au XXIe siècle » : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble, apprendre à être, dans le rapport de l'UNESCO dirigé par J. Delors en 1996.

Mon expérience de professeur de classe à l'école Steiner de Strasbourg

Chantal Ezan

Professeur de classe à l'école Rudolf Steiner de Strasbourg

Jean-François Pillon a exposé son point de vue sur un plan général. Moi je vais vous faire part de mon expérience avec les enfants.

L'utopie de l'éducation c'est de pouvoir croire qu'on puisse éduquer un enfant en le coupant du monde extérieur dans des structures spécialement conçues. L'enfant doit au contraire être amené à se découvrir lui-même au travers de ce qu'il apprend de son environnement, de l'a nature, du cosmos.

Tagore, cet écrivain poète et pédagogue, retirait les enfants de leur monde citadin et les plongeait dans un environnement des plus naturels[1]. Est-ce une utopie de croire qu'on puisse réaliser cela même dans une école située en pleine zone urbaine ? Dans la pédagogie Steiner chaque matière a sa place en fonction du développement corporel de l'enfant (du corps physique). En enseignant une matière, on essaye le plus possible de se rapprocher de ce que l'enfant vit. Et petit à petit, on tâche de lui ouvrir les yeux sur ce qui l'entoure, la nature, les saisons, le pourquoi des choses en rapport avec l 'évolution de l'humanité.

Par exemple quand j'ai étudié le Brésil avec mes élèves, suis allée me documenter sur la vie des enfants, afin que les enfants se sentent proches du sujet. J'ai parlé des animaux, cela parle toujours aux enfants. Enfin, toute la classe est partie en imagination au Brésil et selon les tempéraments[2] des enfants, je leur ai fait vivre différentes situations.

Dans la neuvième année, les enfants ont à accomplir un projet de construction (une maquette). Les enseignants favorisent l'aspect social en les faisant travailler en groupe tout en mélangeant les différents tempéraments. Cela apporte un grand renouvellement. Entre le colérique qui veut aller vite et diriger les opérations, le flegmatique qui prend beaucoup de temps pour se mettre en route, le sanguin qui se disperse continuellement et a-bien du mal à aller jusqu'au bout de la tâche et le mélancolique qui souhaiterait quelque chose de parfait, il y a de nombreux conflits et les enfants sont amenés à se dépasser. Cela est très enrichissant pour tout le monde. L'important n'est pas le résultat final mais le processus d'apprentissage tout au long du chemin.. Le but de notre pédagogie est d'arriver à harmoniser ces différents tempéraments.

Notre objectif premier, en invitant les enfants à observer eux-mêmes le monde qui les environne, est de ne pas avoir à transmettre des connaissances tout établies. L'enfant va s'approprier sa propre image au travers de l'observation et développer une pensée propre qui évoluera au fil du temps, n'étant pas figée, et qui se transformera et s'affinera.

. Une des spécialités de notre pédagogie est de prendre en considération les rythmes de l'enfant. Ces rythmes font partie d'un ensemble de règles qui régissent tout le monde vivant. Les racines de ce mouvement de pensées spiritualistes viennent de Goethe. Steiner s'en est beaucoup inspiré. Tout particulièrement le développement de la plante avec ses différentes phases a inspiré Steiner.

Enseignants, nous devons nous aussi respecter ces phases d'expansion et de contraction dans nos cours si nous voulons obtenir le plein épanouissement de l'enfant en évitant de saturer certains pôles (par exemple trop d'emphases sur le plan intellectuel en négligeant le pôle de la volonté ou des sentiments).

Un cours sera organisé de façon à ce que les enfants soient actifs ensemble au début de la leçon. Ensuite viendra la partie plus recentrée, plus individuelle (contrôle bref des acquis de la veille : dictée, exercices...). Puis s'enchaînera une autre partie plus expansive avec l'apport d'un nouveau contenu à l'aide de questions et d'images (partie très vivante). Enfin, un travail plus per-

sonnel ou un résumé sera recopié dans un cahier de période avec des dessins illustrant le sujet. Lourde est la responsabilité de l'enseignant. Il doit permettre à l'enfant d'ouvrir pleinement ses ailes en faisant bien attention de ne pas, au contraire, les lui briser. L'enseignant doit aussi favoriser l'originalité de la coloration des ailes. Le but de l'enseignement est que chacun développe ses talents innés cachés au plus profond de son être.

1 Rabindranath Tagore, Lectures et adresses, Macmillan India 1970.
2 Rudolf Steiner, Discussions with Teachers, Rudolf Steiner Press Bristol.

Problématique abordée : « Productions collectives et jurys d'élèves »

Jean-Claude Rodriguez
Enseignant permanent auprès de l'OCCE de Strasbourg

Présentation de l'OCCE

Historique

L'Office Central de la Coopération à l'Ecole (OCCE) est né en 1928 à la croisée des mouvements de l'Ecole Moderne et de l'Economie sociale (coopératives, mutuelles, syndicats...). En 1948, Jean de Saint Aubert définit les coopératives :

« Les coopératives scolaires sont des sociétés d'élèves gérées par eux avec l'aide des maîtres en vue d'activités communes... ». La coopérative de classe ou d'école était donc considérée comme une microsociété d'élèves (la première à laquelle ils sont confrontés en dehors de la famille), une sorte de creuset de la démocratie et de la société future.

Aujourd'hui

Le mouvement s'est fortement étendu et compte à l'heure actuelle environ 4,5 millions de coopérateurs répartis dans 55000 coopératives gérées et animées par 100 associations départementales regroupées en une fédération. La notion de microsociété scolaire est plus que jamais d'actualité , même si la plupart des coopératives se résument à la tenue d'une caisse permettant de gérer « l'argent de la gratuité à l'école ». Elles permettent néanmoins d'impliquer les élèves dans des processus d'autofinancement de leur projet et donc de les « extraire » un peu du consumérisme ambiant et galopant. Depuis quelques années, la Fédération OCCE réaffirme ses valeurs pédagogiques, notamment par la promotion d'actions d'éducation à la citoyenneté et à la communication (expression écrite et audiovisuelle, journaux scolaires, théâtre, droits de l'enfant, environnement...). Le mouvement s'interroge toutefois sur l'opportunité de fédérer ces actions sous la forme de concours, au risque d'exacerber une compétition suffisamment présente dans notre société. Ayons cette question en suspends pour examiner les implications des productions collectives et des jurys d'élèves.

Productions collectives et jurys d'élèves Les motivations de la production

Sensations Impressions	->	Restitution	-	Expression	-	Production	-	Diffusion	-	Evaluation (regard extérieur

Ce processus très schématique ne tient plus lorsque la diffusion de la production ne peut être assurée par l'existence d'un destinataire. Evidemment, toute production scolaire traditionnelle a un destinataire intrinsèque en la personne de l'enseignant qui va l'évaluer, mais peut-on comparer la motivation d'un élève qui s'exprime pour avoir une bonne note ou pour pouvoir communiquer réellement ? Lorsque la production n'est qu'individuelle, la classe peut offrir un cadre suffisant pour un public potentiel (échanges de paroles, productions plastiques affichées, textes lus...). Par contre, dès que la production devient collective, il devient logiquement nécessaire de s'adresser à des destinataires extérieurs au cercle producteur. Les fondateurs de l'Ecole Moderne ont bien saisi les enjeux de ce type de communication collective. En plus de la mise en place de stratégies démocratiques pour l'élaboration de la production, la classe va pouvoir effectivement communiquer vers l'extérieur, donc tenir compte des destinataires et s'approprier le support de communication et par là-même s'éduquer aux média. La correspondance scolaire, le journal de classe ou d'école, les représentations de spectacles, les expositions et les productions audiovisuelles et informatiques sont des projets qui peuvent générer ce type de communication.

De l'expression individuelle à la production collective

Une production collective peut s'envisager comme une mosaïque de productions individuelles ou comme une œuvre commune et concertée. Dans le premier cas, chaque élève a la possibilité de valoriser son expression, néanmoins cette solution propose peu de situations mettant en œuvre des processus de choix démocratique. A l'inverse, une production concertée permet la mise en place de stratégies intéressantes dans la mise en place d'une vie sociale dans la classe, suivant le schéma :

• Elaboration de propositions individuelles •

• Restitution devant le groupe

• Discussion

• Choix collectif (vote)

• Travail par petits groupes pour affiner la production choisie en fonction des avis du groupe

• Restitution

• Choix final

Une telle stratégie prend du temps, mais met en place des situations d'expression et des procédés de démocratie participatives (propositions) et représentatives (choix, vote). Dans le cas plus concret d'une production audiovisuelle (projet lourd...) les étapes sont souvent plus nombreuses, elles induisent en plus un apprentissage aux techniques et au langage audiovisuel, ainsi qu'à l'expression dramatique :

• Ecritures individuelles de synopsis

• Restitutions, discussion, choix

• Analyse de documents audiovisuels comparables

• Ecriture du découpage séquentiel par petit groupe

• Restitutions, discussion, choix

• Répartition de l'écriture des story-boards par séquences et par petits groupes

• Restitutions, discussion, choix, ajustements

• Apprentissage technique, essais de tournage

• Répartition des rôles (acteurs, techniciens, créateurs de décors et de costumes...) par proposition et vote

• Tournage

• Dérushage (choix collectif des plans à retenir)

• Montage

• Sonorisation, post-synchronisation La diversité des rôles d'une telle production devrait permettre à chaque élève d'y trouver sa place. Naturellement, l'enseignant doit y veiller particulièrement...

Organisation des jurys d'élèves

Nous avons vu la nécessité de disposer d'un public pour motiver les productions collectives. Le groupe réalisateur doit tenir compte de ce public. Ainsi peut-il envisager de le distraire (spectacles...), de l'informer (journal, expo, correspondance...) voire même de l'entraîner dans la réflexion par le questionnement.. Une dynamique intéressante peut naître lorsque le groupe spectateur est amené à donner et à argumenter son avis. Pour ce faire, le groupe jury doit être capable de synthétiser la production et d'argumenter ses opinions. Cette synthèse devant être collective, l'enseignant y trouvera des opportunités de mise en place de processus démocratiques (expressions/restitution, discussion, choix...).

• Producteurs-jurys :

Il peut être intéressant d'associer les groupes producteurs à l'évaluation des productions de même nature dans l'optique d'un « concours ». Ayant produit, le groupe sera plus à même d'avoir les outils d'évaluation du travail des autres, il pourra aussi comparer sa production à celles de ses pairs. Une règle s'impose : on ne peut voter pour sa propre production. Une nécessité : la prise en charge par une tête de réseau de ce type d'opération.

• Jurys critiques :

Pour évaluer les productions proposées, le groupe doit se former sur le type de production et le support de communication employé (livre, journal, spectacle, film vidéo, site web...). Au delà de cette nécessité, nous y trouverons de nombreuses occasions de donner et d'argumenter son avis, situations privilégiées pour verbaliser et écrire individuellement et collectivement.

Exemples concrets proposés par l'OCCE Réseau d'échange de journaux scolaires

En envoyant 5 exemplaires de leur journal à l'OCCE, les classes reçoivent 5 exemplaires d'autres journaux, ainsi que des fiches d'évaluation qui seront retournées aux « journalistes » concernés.

Prix d'écriture « Etamine »

Cette manifestation nationale permet aux classes de la maternelle au collège d'être « auteurs » (livre, recueil, BD, contes...) ou « comité de lecture ». Ces derniers évaluant quelques productions des auteurs (qu'ils conserveront). Renseignement : fédération OCCE. (PS : j'aimerai bien récupérer la malle « étamine » qu'un participant a pris par erreur à Waldersbach- elle circule beaucoup dans les écoles !)

Festival vidéo scolaire

Cette opération nationale est pilotée par l'OCCE 67. Les auteurs proposent des court-métrages accompagnés d'une présentation vidéo de l'équipe et du projet. Les productions présélectionnées sont copiées sur des cassettes dans plusieurs catégories (écoles, collèges, lycées et films d'animation). Ces cassettes de compilation sont alors envoyées au trois jurys :

- le jury des auteurs qui détermine ses trois films préférés
- le jury professionnel qui permet de faire connaître la manifestation et les productions scolaires
- le jury des critiques détermine sa production préférée et rédige une critique collective sur un film (renvoyée aux auteurs). Des documents sur la grammaire de l'image en mouvement et sur les stratégies pédagogiques à mettre en place pour cette rédaction sont fournis aux enseignants, ce qui permet aux néophytes de l'image de mettre en place une situation active et motivante d'éducation à l'image et aux média.

« Je parraine ma rivière »

Ce projet annuel d'éducation à l'environnement met les classes participantes en réseau en diffusant leurs productions au travers d'un journal de liaison (le canard de la rivière) et d'une expo-concours à l'occasion de la fête de la rivière. Les classes exposent leurs cartes de la rivière, leurs actions de parrainage, leur « charte » et sont jury de ces concours à l'occasion de leur visite à la fête. Elles remplissent ce rôle avec beaucoup d'application, nous sommes dans le cas de producteurs-jurys.

« Charte des Enfants rhénans pour l'Eau »

En 2000 fut organisé, parallèlement à la fête de la rivière, le premier Parlement Rhénan des Enfants pour l'Eau à Sélestat. En amont de cet événement, la Charte des Enfants Rhénans pour l'Eau a été élaborée démocratiquement par des classes de 5 pays du bassin rhénan. Les classes ont proposé douze phrases illustrées sur des problématiques environnementales liées à l'eau. Puis ces propositions ont été traduites et présentées sur notre site web, permettant ainsi l'organisation d'un vote international dont le résultat a été imprimé sur la Charte remise officiellement à l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe.

Cet exemple montre une chaîne démocratique (davantage représentative que participative -une vingtaine de classes seulement y étaient associées) allant du groupe classe à la plus haute institution européenne. (Ce document est disponible à l'OCCE 67).

Concours ou pas concours ?

En conclusion, nous pouvons constater la multiplicité d'opportunités de situations induisant l'expression, les processus démocratiques et une réelle communication entre jeunes par l'existence des productions collectives soumises au regard d'autres groupes. En organisant des concours avec jurys collectifs d'élèves, nous pouvons assurer en plus :

• Une responsabilité plus accrue des spectateurs-jurys
• une formation de ces jurys au support ou média employé
• une émulation liée à la volonté collective de gagner...

Certes, il y a lieu d'être très prudent à ne pas laisser le groupe se laisser entraîner dans la compétition et la seule volonté de gagner. Mais en abandonnant complètement l'existence de concours au sein de nos mouvements, nous perdons beaucoup d'occasions de diffuser des œuvres collectives et de responsabiliser les classes dans leurs rôles de jurys. Il est aussi à craindre que nous laisserions la porte grande ouverte à toute sorte de concours émanant du secteur mercantile et moins embarrassés de déontologie éducative que nous... Concours scolaires coopératifs ? Oui, à condition de n'y impliquer que des productions collectives et des jurys d'élèves pour diffuser et valoriser les œuvres.

annexes

1° Coordonnées :

OCCE 67 : 25 rue Gioberti BP 28 67033 STRASBOURG Cedex 2- tel : 03 88 27 00 42_ fax 03 88 27 34 04- mail : occe67@occe.net -site : http://www.occe.net/ad67

Fédération OCCE : 101 bis rue du Ranelagh 75016 PARIS - tel 01 44 14 93 30 -http://www.occe.net

Pédagogies et utopies en question

Atelier 4

La mort d'une utopie ? De l'« éducation permanente » à l'« apprentissage tout au long de la vie »

Rui Canàrio
Université de Lisbonne

L'idée d'un processus d'« Apprentissage tout au long de la vie » constitue, aujourd'hui, dans le cadre de l'Union Européenne, l'axe structurant des politiques d'éducation et de formation qui nous sont proposées. Dans une première approche, cette perspective semble se situer dans une ligne de continuité par rapport au mouvement de l'Education Permanente qui s'est affirmé au début des années 70. La thèse centrale qu'on va soutenir dans cette communication consiste à nier cette continuité, en essayant de mettre en évidence l'existence d'une rupture entre les deux conceptions qui nous sont présentées comme identiques. Entre les années 70 (le temps d'«apprendre à être ») et les années 90 (le temps d'« apprendre tout au long de la vie ») on a assisté à un ensemble de transformations, au niveau de l'économie, du travail et de la formation qui nous permettent de comprendre comment s'est effondré l'idéal utopique d'une cité éducative, telle qu'elle était présentée par les hommes de l'Education Permanente, en faveur d'une perspective « réaliste » qui envisage l'éducation et la formation dans un rapport de subordination fonctionnelle par rapport à la rationalité économique.

Paradoxalement, l'importance accordée à l'innovation en éducation, depuis les années 60 et reprise aujourd'hui, au nom de la « compétitivité » et de /'« employabilité », ne fait que confirmer une orientation qui, centrée sur les moyens et en oubliant les finalités, est le contraire d'une utopie. Le discours officiel sur l'« apprentissage tout au long de la vie » suppose une réponse négative à la pertinence et à la possibilité de changer le monde. L'éducation se voit alors réduite à une démarche adaptative. Cette conception retire à l'éducation, envisagée comme une aventure humaine de connaissance et intervention dans le monde, le matériel essentiel dont elle peut se nourrir : le rêve, l' utopie, le projet.

Les politiques d'éducation et de formation occupent aujourd'hui, en Europe, une place centrale dans le discours et les préoccupations sociales et politiques. Cette centralité résulte de l'articulation établie entre éducation et activité économique (productivité et emploi), qui conduit à ce que les politiques d'éducation et de formation soient une « traduction » des préoccupations de gestion de la main d'œuvre, autrement dit, des politiques d'emploi (Maroy et Conter, 2000). L'accent actuellement mis sur « l'apprentissage tout au long de la vie » semble, dans une première approche, se situer sur une ligne de continuité par rapport au mouvement de « l'éducation permanente » qui a marqué les années 70 du XXe™ siècle. Mais la thèse centrale défendue dans ce texte consiste à nier cette continuité et à mettre en évidence la rupture entre les deux conceptions. En fait, dans les années 90, l'émergence du discours et de la politique sur « l'apprentissage tout au long de la vie » est le résultat, comme l'indique Le Goff (1996), d'une érosion continue des idéaux de « l'éducation permanente ».

Années 70 : le temps d'« apprendre à être »

C'est au début des années 70 que l'Unesco publie un rapport, intitulé « Apprendre à être », qui a ensuite été largement considéré comme représentant un tournant dans la façon d'envisager et de concevoir les processus éducatifs. Ce document, considéré comme le « manifeste de l'éducation permanente », mettait l'accent, par opposition à une logique cumulative et scolaire de l'apprentissage, sur un processus éducatif coïncidant avec le cycle vital et la construction de la personne. Cette émergence de la personne en tant que sujet de la formation apparaît associée à trois présupposés sur l'éducation : sa diversité, sa continuité, et sa globalité. Cette conception de l'éducation apparaissait à l'époque comme une possibi-

lité de penser et de réorganiser tout le processus éducatif, en le subordonnant à la construction d'une « cité éducative ».

Contrairement à ce qu'il promettait, on peut constater aujourd'hui comment l'éducation demeure l'otage de la forme scolaire (Vincent, 1994). Pendant ces trente dernières années, on a assisté, au nom du développement de l'éducation, à une « érosion » progressive et continue des références initiales de l'éducation permanente, qui a conduit à la pervertir. C'est sur cette perversion que s'affirment et se construisent, actuellement, les politiques d'« apprentissage tout au long de la vie ». Attirer l'attention sur les potentialités d'une reconsidération critique du mouvement de l'éducation permanente présente un double intérêt. Il réside d'une part dans les expériences éducatives (bien qu'embryonnaires et minoritaires) que ce mouvement a permises ou incitées, dans un contexte d'initiative populaire. Rappelons à ce sujet les expériences d'éducation populaire qui ont marqué, au Portugal, la période suivant la révolution du 25 avril (Mélo et Benanvente, 1978). Il réside d'autre part, et c'est là peut-être l'aspect le plus « actuel » de l'éducation permanente, dans la justification invoquée pour fonder l'importance et la forme de l'éducation. Ce fondement avait, au début des années 70, un caractère essentiellement philosophique et politique. Les référents de l'action éducative étaient une conception de la personne et une conception de la société. Développer ces conceptions ouvrait la voie à la controverse, à l'examen critique et au choix.

Années 90 : le temps de l'« apprentissage tout au long de la vie »

Dans une première lecture, succincte et ingénue, le discours officiel sur « l'apprentissage tout au long de la vie » peut être entendu comme la reprise volontariste du « pari » sur l'éducation qui a marqué les années 70. Cependant, rien n'est plus inexact. Si dans les années 60 et 70 la controverse a dominé, c'est aujourd'hui le consensus qui règne, autrement dit l'absence de débat et la négation de la pensée critique. C'est au nom de ce « consensus » que le Livre blanc publié par la Commission européenne en 1995 (Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive) décrète qu'il faut considérer comme dépassés les débats sur « la conception des missions des systèmes éducatifs et de formation » (p. 44). En d'autres termes, on n'admet désormais que la discussion sur les moyens et l'on nie toute pertinence à la discussion sur les fins, c'est-à-dire sur ce qui est au cœur de la politique et de la citoyenneté, la détermination par les hommes de leur devenir individuel et collectif.

En fait, si la justification de « l'éducation permanente » était d'ordre éminemment politique et philosophique, l'argumentation qui fonde « l'apprentissage au long de la vie » est de nature tout à fait différente. Elle est basée sur trois grandes catégories d'arguments qui renvoient à l'évolution technologique, à l'efficacité productive et à la cohésion sociale.

La première catégorie d'arguments évoque la rapide et profonde mutation à caractère technologique, comparée dans le Mémorandum aux changements survenus lors de la révolution industrielle, qui marquerait la transition vers une « ère de la Connaissance », concomitante d'une « Nouvelle économie » qui rendrait obsolètes les compétences actuelles. Les changements au niveau technologique apparaissent comme des éléments de surdétermination de la société et de la vie humaine. D'après une deuxième catégorie d'arguments, l'efficacité de l'activité productive appelle, autour de la (Sainte ?) trinité de la productivité, compétitivité et employabilité, à une autre gestion globale de la main d'œuvre, capable de répondre à une situation marquée par des « changements drastiques des modèles de la production, du commerce et de l'investissement » qui ont « déséquilibré les marchés du travail, provoquant des niveaux élevés de chômage structurel, avec les croissantes insuffisances et inadéquations de compétences » (p. 8). La production des « nouvelles compétences » requises par la transition de l'Europe « vers une société et une économie reposant sur la connaissance » s'institue désormais comme « la clé du renforcement de la compétitivité de l'Europe et de l'amélioration de l'employabilité et de l'adaptabilité de la force de travail » (p. 7). C'est ce souci d'améliorer « l'employabilité » et « l'adaptabilité » de la main d'œuvre qui

a constitué le catalysateur qui, dans les années 90, a inscrit à l'ordre du jour politique la question de l'apprentissage tout au long de la vie ».

La troisième catégorie d'arguments est organisée autour du thème de la « cohésion sociale » (qui est le revers de la « lutte contre l'exclusion ») et qui traduit la préoccupation centrale consistant à combattre ou prévenir les formes de conflits sociaux qui pourraient ébranler le succès du nouvel ordre économique : ce qui est en cause est la capacité de concilier « une croissance économique dynamique », « tout en renforçant la cohésion sociale » (p. 8). Ces trois catégories d'arguments, apparemment distinctes, sont des dimensions différentes d'une même logique argumentative : la subordination fonctionnelle des politiques d'éducation et de formation à la rationalité économique dominante, basée sur la production et l'accumulation de richesse sous la forme « d'une tendance inquiète et insatiable à accumuler du capital » (Heilbroner, 1986)[1]. Cette subordination fonctionnelle implique que les systèmes d'éducation et de formation (bien qu'ils aient la forme de services publics, sous la responsabilité de l'État) adoptent la même logique de fonctionnement et se structurent en termes de marché.

Des années 70 aux années 90 : qu'est-ce qui a changé ?

D'un point de vue économique, le trait le plus marquant de l'évolution concerne l'accélération du processus d'intégration économique supranationale. Ce processus a intensifié l'autonomie du capital financier, a déplacé le centre du pouvoir vers les grands groupes économiques, en agissant à l'échelle de la planète, et vers des organes de régulation supranationaux (Banque mondiale, FMI, OCDE, etc.). Ce transfert de pouvoirs se traduit, dans les régimes politiques basés sur la démocratie représentative, par un recul et une dévalorisation de la participation politique, ce qui s'exprime par exemple par les indices de participation électorale, avec des conséquences au niveau de la légitimité politique.

Les changements qui ont eu lieu dans l'économie ont une contrepartie au niveau des transformations profondes qui se sont également produites dans le monde du travail. La rupture de l'engagement politique qui a permis d'articuler la démocratie et le capitalisme, sous la forme de l'État providence, a conduit l'Europe à passer d'une situation de plein emploi vers des sociétés « empoisonnées » et « malades du travail », où la « crise du travail » (induite par une « déréglementation » du marché du travail), se confond avec une « crise de la société » (en conséquence des « effets pervers de la modernisation ») et s'exprime par une situation où le travail perd sa centralité en tant que source de valorisation sociale (De Brandt, Dejours et Dubar, 1995, p. 119/120),

En ce qui concerne la formation, le changement fondamental réside dans le passage du modèle de la qualification vers le modèle de la compétence. Selon Carré et Caspar (1999, p. 7), il s'agit là d'une authentique « mutation culturelle » qui, en moins de trente ans, a permis la transition d'une « vision sociale et humaniste de l'éducation permanente » à une vision « économique et réaliste de la production de compétences ». Si le modèle de la qualification, correspondant à un niveau précis de formation, répondait dans les années 60 à une exigence de promotion sociale, \e modèle de la compétence renvoie, dans les années 90, à une exigence d'employabilité.

L'apprentissage tout au long de la vie comme discours idéologique

Les changements que nous avons signalés, dans les domaines de l'économie, du travail et de la formation, représentent, dans les années 90, une autre façon de poser les problèmes, très différente de celle qui a marqué les années 70. Elle correspond à une autre manière de « lire » le monde, qui constitue la toile de fond idéologique de la politique de « l'apprentissage tout au long de la vie ». Le changement de paradigme peut être synthétiquement présenté en fonction de trois dimensions : une dimension économique, une dimension sociale et une dimension éducative.

En ce qui concerne la dimension économique, les problèmes étaient posés, dans les années 60, à partir du concept central de développement, qui permettait une classification des différents pays et régions du globe (développés, sous-développés et en voie de développement). Cette vision était à la fois volontariste et optimiste.

Le « progrès » était considéré comme le moteur de l'évolution sociale, conduisant à la création de « sociétés d'abondance ». Dans les années 90, le référentiel du « développement » a cédé la place au référentiel de la « mondialisation », celle-ci étant envisagée comme un ensemble de défis qui nous sont extérieurs, auxquels il nous faut répondre et surtout s'adapter. En ce qui concerne la dimension sociale, dans les années 60, les problèmes étaient posés en fonction de différents cadres de pensée, soit comme des problèmes de pauvreté (perspective chrétienne), soit comme des problèmes d'exploitation (perspective marxiste). Dans les deux cas, l'idée de référence était la justice sociale. Ce concept a ensuite perdu sa centralité pour céder la place aux préoccupations de contrôle social, organisées à partir du concept de cohésion sociale (« promouvoir la cohésion sociale » ou « lutter contre l'exclusion sociale » sont deux façons différentes de dire la même chose, c'est-à-dire de défendre la préservation de la « paix », autrement dit de l'« ordre » social).

Quant à l'éducation, elle faisait l'objet, dans les années 60, d'une intense controverse basée sur des perspectives philosophiques et politiques concurrentes et conflictuelles, situées en contrepoint. Dans les années 90, le « consensus » sur l'éducation a impliqué que le centre du débat se déplace du terrain politique et philosophique vers le terrain de « l'efficacité » et de la subordination fonctionnelle de l'éducation à la rationalité économique. La perspective de la construction d'une « cité éducative », présente dans le contexte de « l'éducation permanente », est remplacée par une conception d'« apprentissage tout au long de la vie » permettant de répondre aux défis de la mondialisation. Dans ce cadre, le débat sur les moyens se superpose au débat sur les fins et l'optimiste relativement à l'éducation (linéairement associée au « progrès », dans les années 60) cède progressivement la place à la désillusion. L'accès à l'éducation était envisagé dans les années 60 comme garantissant des bénéfices à tous les participants et était donc perçu comme un jeu au résultat positif. Aujourd'hui, les transformations du monde du travail, conjuguées avec la dévalorisation des diplômes, tendent à faire émerger une autre perception de l'accès à l'éducation, cette fois comme un jeu à résultat nul (ce que les uns gagnent, les autres le perdent), dans une logique de compétition et d'exclusion relative.

D'une conception éducative centrée sur la construction de la personne (« Apprendre à être »), on est passé à une conception éducative fonctionnellement subordonnée à la production et à l'accumulation de biens (« Apprendre à avoir »). Dans les années 90, l'éducation et la formation s'instituent d'une part comme une exigence, d'autre part comme un palliatif. En tant qu'exigence, l'éducation et la formation revêtent une importance décisive dans la production d'une main d'œuvre adaptée à la dite « nouvelle économie ». En tant que facteur palliatif, l'éducation et la formation sont des instruments d'amortissement des conflits sociaux et de préservation de l'harmonie et de l'ordre indispensables au bon fonctionnement de l'économie (la dite « santé des entreprises »).

Au premier abord, de même que pour d'autres politiques sociales, la politique d'« apprentissage tout au long de la vie » a une justification qui semble fondée sur des faits, et elle tente de s'instituer comme une réponse neutre, voire comme la seule réponse possible et logique. Ce fondement peut être synthétisé par la formule, répétée à l'exhaustion, des « défis de la mondialisation ». Or cette justification repose en fait sur une rhétorique qui, pour Bourdieu et Wacquant (2000), constitue « une nouvelle vulgate planétaire », construite à partir d'un vocabulaire venant d'on ne sait où et qui « est dans toutes les bouches », Les mots clés de ce vocabulaire sont, entre autres : « mondialisation », « flexibilité », « employabilité », « exclusion sociale », « cohésion sociale », « nouvelle économie », etc. Il est significatif que d'autres termes sont exclus de ce vocabulaire, tels que : « capitalisme », « classe », « exploitation », « domination », « inégalité », etc.

La diffusion de cette nouvelle vulgate planétaire correspond, selon Bourdieu et Wacquant, à un « impérialisme symbolique » qui impose une façon de penser (la « pensée unique ») dont la caractéristique principale consiste à utiliser les concepts pour argumenter, alors qu'il n'y a

pas d'argumentation possible à leur propos. Ainsi, la pertinence et le sens des concepts dont on se sert pour argumenter (« employabilité », « compétitivité », etc.) semblent valoir en soi, en marge de toute controverse ou élucidation critique. Dans cette perspective, la « mondialisation » est constamment évoquée comme base d'explication alors qu'elle-même ne fait pas l'objet d'une explication. On met ainsi en place un discours théorique et politique basé sur une espèce de causalité du destin, que les paroles prononcées récemment par un membre du gouvernement portugais illustrent bien : « Les tendances d'évolution des économies ont voulu que la question des compétences et des qualifications soit de plus en plus importante dans les dynamiques modernisatrices » (Pedroso, 2000).

Ce qui est ici en cause n'est pas une simple figure de style, mais au contraire une ligne de pensée fondée à la fois sur la « naturalisation » de la dite « nouvelle économie » et ses succédanés euphémistes (« société de la connaissance », « société de l'information », etc.), ainsi que sur la proposition d'adapter et de produire une conformité à cette réalité, présentée comme inéluctable. Dans ce cadre, les politiques et les pratiques d'éducation et de formation proposées visent à induire des processus de conformité sociale par rapport à un présent qui est le résultat d'un fatalisme et par rapport à un avenir qui s'anticipe comme inexorable. Cette perspective de l'éducation, présente dans « l'apprentissage tout au long de la vie », est aux antipodes d'une conception d'éducation permanente, envisagée comme le travail que chacun réalise sur soi, pour la construction de soi, d'une vision et d'une intervention dans le monde, ce qui implique d'admettre que le monde social, en tant que construction humaine, peut être compris et faire l'objet d'une action transformatrice. Selon les termes de Paulo Freire, ceci implique que l'avenir soit appréhendé non pas comme quelque chose d'inexorable, mais comme quelque chose de problématique. Le rôle central de l'éducation et de la formation consiste alors à aider à problématiser l'avenir. Or la pensée éducative qui supporte « l'apprentissage au long de la vie » nous propose justement le contraire, c'est-à-dire une « déproblématisation de l'avenir », ce qui correspond à « une rupture avec la nature humaine, se constituant socialement et historiquement. L'avenir ne nous fait pas. C'est nous-même qui nous refaisons dans la lutte pour faire l'avenir » (Freire, 2000, p. 56).

L'innovation dans l'enseignement et dans l'apprentissage

Le Mémorandum consacre l'un de ses messages à la problématique de « l'Innovation dans l'enseignement et dans l'apprentissage », dont l'objectif fondamental consiste à « Développer des méthodes d'enseignement et d'apprentissage efficaces pour une offre continue d'apprentissage au long de la vie et dans tous les domaines ». On situe la question de l'innovation essentiellement au niveau des méthodes didactiques, dans une perspective d'efficacité, où l'utilisation des TIC (technologies de l'information et de la communication) joue le rôle central. Cette façon d'envisager l'innovation éducative adopte un point de vue essentiellement technique qui accentue le caractère instrumental des processus éducatifs. Il s'agit d'une vision réductrice qui omet de la problématique de l'innovation les questions de fond que sont le rapport au savoir et les rapports de pouvoir structurant une situation éducative.

Cette conception réductrice est tributaire des conceptions nées à la fin des années 70, qui ont mis la question de l'innovation au premier plan de l'ordre du jour sur l'éducation. C'est à cette époque que naissent les premières agences spécialisées dans la promotion de l'innovation. Ce pari sur l'innovation et sur la « recherche appliquée » est une réponse à la « crise mondiale de l'éducation ». Il s'agit ainsi d'importer dans le monde de l'éducation des processus de production industrielle d'innovations et de formes d'ingénierie sociale pour garantir leur application généralisée, les grandes réformes éducatives (Canàrio, 1993). La centralité de l'innovation dans les systèmes d'éducation et de formation a comme finalité principale d'augmenter l'efficacité et la productivité de systèmes dont la croissance exponentielle (« l'explosion scolaire ») n'a pas changé le caractère fondamentalement artisanal des processus d'enseignement. L'innovation entendue comme une stratégie de

modernisation visait essentiellement à modifier l'importance relative du capital fixe et du capital humain dans « l'industrie de l'enseignement », pour la rendre plus productive, sur la base des économies d'échelle qui ont caractérisé la production dite fordiste (production standardisée et en grande quantité) que l'on peut partielle1 ment reconnaître dans l'école de masse. Le Mémorandum accentue cet héritage réducteur qui voit dans l'innovation éducative un sujet technique. C'est cette rupture qu'il convient de faire aujourd'hui pour pouvoir reposer la problématique de l'innovation dans l'enseignement et dans l'apprentissage. Reposer ainsi la problématique de l'innovation éducative implique, à mon avis, de considérer quatre dimensions principales, indissociables: une dimension épistémologique, une dimension éthique, une dimension politique, et une dimension technique.

• La dimension épistémologique renvoie à l'élucidation du rôle réservé à l'expérience des apprenants, dans les situations éducatives. Une perspective de l'éducation permanente en tant que processus de « production de soi » appelle à une revalorisation épistémologique de l'expérience ;

• La dimension éthique renvoie aux valeurs sous-jacentes à une certaine proposition d'éducation ou de formation. L'éducation suppose une façon de concevoir la personne humaine. Il n'y a donc pas de politiques ou de pratiques éducatives axiologiquement neutres,

• La dimension politique renvoie aux conceptions de la vie en société qui, n'étant soumise à aucun déterminisme, suppose l'exercice individuel et collectif de l'examen critique et du choix. La discussion et la décision sur les fins de la vie sociale relève de la politique, dont l'éducation fait partie intégrante. Comme l'a inlassablement répété Freire dans toute son œuvre, il n'y a pas de projet éducatif qui ne soit associé à un projet social et politique.

• La dimension technique renvoie à des façons concrètes de « faire » la formation, qu'il s'agisse de concevoir des situations ou programmes, d'organiser la relation pédagogique et de définir le « modus operandi » du formateur ou de l'animateur de la formation, ou bien de concevoir ou produire des matériaux pédagogiques et des instruments de régulation des processus de formation. C'est évidemment une dimension importante et un champ de production de connaissance scientifique et technique dont l'importance n'est pas dissociable d'une subordination logique aux dimensions que nous venons d'énoncer. En d'autres termes, « l'innovation de l'enseignement et de l'apprentissage », qui n'est pas un sujet technique, n'est ni philosophique, ni politiquement neutre. Ceci revient à dire que l'innovation « n'est pas valable en soi », et qu'elle ne peut pas être réduite à une dimension technologique. C'est au niveau du rapport au savoir et du rapport de pouvoir que se situent les choix éducatifs fondamentaux et qu'il est justifié de parler d'innovation et d'analyser et de discuter le « comment » et le « pourquoi ? ». D'une part, produire un accroissement de pertinence et, d'autre part, produire un accroissement de démocratie apparaissent aujourd'hui comme les axes de finalisation et de structuration de la production d'innovations au niveau de l'éducation et de la formation. Le premier axe (pertinence) correspond à changer le rapport au savoir sur la base d'une attribution de sens fondée, par des apprenants et des formateurs, sur un statut de producteurs de savoirs. Ce statut renvoie à un travail, au niveau éducatif, vécu par les acteurs comme « l'expression de soi », c'est-à-dire comme une « œuvre », autrement dit un travail non aliéné (aliénation qui est intrinsèque au travail salarié, pour lequel on « produit de la main d'œuvre »). Le second axe (démocratie) équivaut à remettre en cause le rapport d'asymétrie autoritaire qui, dans la relation pédagogique, tend à opposer, de façon absolue, celui qui enseigne et celui qui apprend, rôles définis de façon irréversible. Un accroissement de démocratie signifie que l'on s'oriente vers une réversibilité tendancielle des rôles éducatifs, où tous les participants, sous des formes et à des niveaux différents, peuvent (et doivent) apprendre.

Dépasser la forme scolaire

Développer, aujourd'hui, des orientations visant l'innovation éducative implique, à mon avis, de reprendre l'un des principaux héritages du mouvement de l'éduca-

tion permanente, c'est-à-dire la critique de la forme scolaire. Les deux siècles derniers ont marqué le processus de construction historique et de triomphe de l'école, en tant qu'institution, en tant qu'organisation et en tant que façon de penser l'apprentissage. L'invention historique de l'école a impliqué, dans le cadre d'un nouvel ordre économique, social et politique (le capitalisme libéral, dans le cadre d'un système d'État nation) une relation sociale inédite (la relation pédagogique). Cette relation a constitué le noyau d'un nouveau mode de socialisation (scolaire) qui allait s'affirmer comme hégémonique. Si l'école (comme institution et comme organisation) est demeurée circonscrite à la socialisation méthodique des enfants et des adolescents, la forme scolaire, au contraire, a eu tendance, surtout dans la seconde moitié du XX*me siècle, à contaminer toutes les modalités éducatives non scolaires, notamment les modalités adressées à des publics adultes, et tout particulièrement la formation professionnelle. Le triomphe dé l'école s'est paradoxalement traduit par le fait que l'éducation est devenue l'otage de la forme scolaire. Aujourd'hui, penser en termes d'innovation éducative signifie nécessairement poser la question du dépassement de la forme scolaire, et ce pour deux raisons principales : la première est la « crise » (ou le caractère obsolète) de l'école[2]; la seconde, inhérente à la forme scolaire (que l'on connaît historiquement) est un déficit de pertinence et un déficit de démocratie. Le mouvement de l'éducation permanente a représenté l'un des rares moments importants de critique de la forme scolaire au cours du siècle dernier. Cette critique, contemporaine de la pensée de spécialistes de l'éducation comme Paulo Freire (critique de « l'éducation bancaire ») ou Ivan Illich (défenseur de la « déscolarisation ») représente, comme référence conceptuelle, le plus riche héritage de l'éducation permanente. Cet héritage a ensuite été repris par les théoriciens des « histoires de vie ». Ce courant a opéré un déplacement paradigmatique dans la façon de concevoir l'éducation, en mettant l'accent sur l'apprendre (comment les individus se forment) et non sur l'enseigner. C'est cet héritage qu'il est urgent, en termes d'innovation, de reprendre et d'approfondir, si l'on veut dépasser la forme scolaire.

La forme scolaire a cinq caractéristiques essentielles, qui la marquent de façon négative : la première est qu'elle institue une modalité d'apprentissage en rupture avec l'expérience, envisagée comme un obstacle; la deuxième est qu'elle envisage la relation entre théorie et pratique dans un simple registre d'application et de transfert.; la troisième est qu'elle dévalorise l'interrogation, privilégiant les réponses par opposition aux questions; la quatrième est qu'elle privilégie la répétition d'informations; la cinquième est qu'elle a tendance à aliéner le travail scolaire par son extériorité par rapport au sujet.

C'est en contrepoint de ces caractéristiques que l'on peut identifier plusieurs directions fécondes pour les efforts d'innovation à mettre en œuvre dans les processus éducatifs et formatifs, en distinguant trois dimensions différentes : celle de l'individu, celle de l'organisation et celle de la conception des situations éducatives.

• Au niveau de la dimension individuelle, ce qui est en cause tout d'abord est la capacité de mettre en place des situations qui permettent en même temps d'apprendre avec et contre l'expérience, c'est-à-dire en instituant des formes permanentes d'alternance entre ce qui relève de l'expérience et ce qui relève du symbolisme.

• Au niveau organisationnel, il s'agit de contrarier la traditionnelle « extraterritorialité » de la forme scolaire, et de favoriser l'insertion sociale de la formation. Ceci exige que les compétences soient considérées non pas comme « données », mais comme « construites », contingentes et émergentes des contextes d'action,

• Au niveau de la conception des processus d'éducation et de formation, la possibilité d'innover s'articule avec la valorisation des processus de nature informelle, qui constituent la matrice fondamentale de nos apprentissages les plus importants. Il s'agit d'envisager l'éducation et la formation délibérées comme inscrites dans un processus vaste et multiforme de socialisation, coïncidant avec le cycle vital. On conçoit alors l'éducation et la formation comme des situations « reconstruites » de socialisation (Lesne et Mynvielle, 1990).

L'éducation et l'utopie

Est-il pertinent de penser à changer le monde ? Est-il possible de le faire ? Quel est le rôle de l'éducation ? Aux deux premières questions, la réponse implicite du discours officiel sur « l'apprentissage tout au long de la vie » est négative. C'est pourquoi on réserve à l'éducation le rôle de promouvoir des êtres adaptables et non pas intervenants. Il s'agit là d'une conception éducative qui retire à l'éducation, comme aventure humaine de connaissance et de transformation du monde, le matériel essentiel dont elle s'alimente : le rêve, l'utopie et le projet. Le consensus autour de « l'apprentissage tout au long de la vie » court le sérieux risque d'en faire une espèce de cantilène répétée à l'exhaustion par des fonctionnaires zélés. Mon objectif était de procéder à un exercice d'élucidation critique sur cette (probable) cantilène parce que je crois que, comme l'a écrit Mario Dionisio dans l'un de ses poèmes : « II y a pis que ne pas chanter / C'est chanter sans savoir ce que l'on chante ».

notes et bibliographie

[1] Au début des années 90, l'avis rendu par l'IRDAC (Industriel Research and Développement Advisory Committee of thé Commission of the European Communities) sur le déficit de qualifications en Europe considérait comme « vitale la relation entre l'éducation, la formation et la compétitivité », étant donné que « le produit des systèmes d'éducation et de formation (...) est le premier facteur déterminant de la productivité industrielle d'un pays et, par conséquent, de sa compétitivité » (p. IV/V).

[2] L'actuelle « crise » de l'école réside essentiellement dans une perte de cohérence à deux niveaux: tout d'abord, la perte de cohérence interne entre l'institution, l'organisation et la forme scolaires, qui a caractérisé « l'école des certitudes » (Canàrio, 2000). Voir également, à ce propos, la contradiction signalée par Joào Barroso (2001, p. 85) entre les missions de l'école et son organisation (remarquablement stable depuis sa création), qui serait responsable de la « perte de sens du travail pédagogique ». Le second niveau est la perte de cohérence externe. L'école a été construite historiquement, en harmonie avec un monde qui n'existe plus, caractérisé par un nouvel ordre économique (la société industrielle), un nouvel ordre social (formes de domination basées sur la transformation du travail humain en marchandise) et un nouvel ordre politique (le libéralisme national) auquel la guerre de 1914-1918 a mis fin.

Barroso, J, (2001). O século da escola : do mito da reforma à reforma de um mito. In : O século da escola. Entre a utopia e a burocracia. Porto : Asa.

Bourdieu, P. et Wacquant, L (2000). La nouvelle vulgate planétaire. Le Monde Diplomatique, Mai 2000, p. 6/7.

Canàrio, R. (2000). Territ6rios Educatives de Intervençào Prioritària. A escola face à exclusâo social. Revîsta de Educaçâo, IX, i, p. 125-135.

Canàrio, R. (1993). O professer e a produçâo de inovaçôes. Colàquio Educaçâo e Sociedade, 4, p. 97-121.

Carré, Ph. et Caspar, P. (1999). Traité des sciences et des techniques de la formation. Paris: Dunod.

CCE (2000). Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida. Bruxelas (pol.)

Commission européenne (1995). Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive. Bruxelles: CE.

De Bandt, j. ; Dejours, C, et Dubar, C. 0995)- Lo France malade du travail. Paris : Bayard Editions.

Dionfsio, M. Poesia incompleta. Lisbonne : Publicaçôes Europa-América,

Faure, E. (1972). Apprendre à être. Paris : Unesco.

Freire, P. (2000). Pedagogia da indignaçào. Cartas pedagàgicas e outras escritos. S. Paulo : Unesp.

Freire, P. (1975). A pedagogia do oprimido. Porto : Afrontamento.

Heilbroner, R.L. (1986). Le capitalisme. Nature et logique. Paris : Atlas/Economica

Illich, I. (1971). Une société sans école. Paris : Seuil

IRDAC. A carência de qualifoaçàes

profissionais na Europa. Parecer do Mac. CE.
Le Goff, |-P (1996). L'érosion des idéaux de l'éducation permanente. Education Permanente, 129, p. 29-33.
Lesne, M. et Mynvielle, Y. (1990). Socialisation et formation. Paris : Paideia.
Maroy, C. et Conter, B. (2000). Développement et individualisation des politiques de formation des adultes. Recherches Sociologiques, 2000/1, p. 41-53.
Mélo, A. et Benavente, A. (1978). Educaçâo popular em Portugal (1974-1976) • Lisbonne : Livras Horizonte.

Pedroso, P. (2000). Trabalhar a aprender, um desafio de hoje. In: Carneiro, R. (Coord.). Aprender e trabalhar no século XXI. Tendências e desafios. Lisbonne : MTS.
Vincent, C. dir (1994). Une éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon : Pul.

Tribulations d'une utopie pédagogique en didactique ou les mésaventures de la transparence

Bernard Sarrazy
Laboratoire DAEST
« Didactique et Anthropologie des Enseignements des Sciences et des Techniques >
Université Victor Segalen-Bordeaux 2

« L'essentiel est informulable [.,,]. Il peut tenir dans une rose qu'on regarde à deux en déplorant la même chenille. On songe à ces lettres du front où la femme disait au mari : « On a planté les pommes de terre », et guère autre chose. Mais les mêmes mots n'ont pas le même sens pour l'agronome et pour la maîtresse du domaine, et pour la femme qui écrit au front à son mari. Les paroles sont la lie, ou la rosée des songes ; la trace, le dépôt, de l'essentiel. Et l'essentiel reste ineffable, pareil au contour d'une vapeur. »

Alexandre Vialatte

Depuis 40 ans la question des inégalités scolaires agite la noosphère et, sa résolution apparaît à bien des égards comme une des grandes utopies modernes. Les grandes enquêtes des années 1960-70 l'ont dévoilée et les travaux sociologiques ont fourni quelques instruments pour tenter de les réduire. Mais la noblesse d'une utopie ne suffit pas à justifier la pertinence des-dispositifs qu'elle engendre. Non seulement les inégalités ont perduré mais elles se sont amplifiées. Certes, le niveau a monté, mais il n'a pas monté pour tous ni partout également : aujourd'hui, le peloton de tête est non seulement plus étoffé qu'hier mais il est aussi plus performant, et si le peloton de queue est moins nombreux, il est encore plus loin de ceux qui mènent la course. Les écarts entre enfants d'ouvriers et enfants de cadres supérieurs se sont creusés : un enfant d'ouvrier a aujourd'hui quatre fois moins de chance qu'un enfant de cadre d'accéder au baccalauréat !

Doit-on alors adhérer au fatalisme « boudonien » en considérant que les enfants d'ouvriers sont moins volontaires et moins ambitieux que les fils de cadre ? Faudrait-il en déduire que les politiques éducatives n'auraient aucune prise sur les déterminants des inégalités ? Doit-on stigmatiser les différences sociales dans des « groupes de besoins », ou plaider en faveur d'une généralisation d'une pédagogie différenciée ? Peut-on se satisfaire des explications qui tentent de nous convaincre que les professeurs sont inégalement efficaces ? Peut-on croire qu'il suffirait de bien aimer les élèves, voire même, comme on le dit parfois, « de partager ses ignorances » pour bien enseigner ? Doit-on les inviter à « mettre du sens » sur les savoirs scolaires (comme on mettrait du poivre sur un beefsteak)... et ignorer, ou mépriser, au nom du sujet[1], les conditions effectives de l'appropriation des connaissances visées ? La seule (bonne) volonté pédagogique est une arme impuissante face à l'ignorance et l'incompréhension. N'est-il pas temps d'en finir avec les utopies romantiques qui, diffusant ou entretenant des généralités non traitables par les professeurs, masquent et discréditent les instruments, certes modestes et perfectibles, mais qui pourraient leur permettre de mieux comprendre l'origine de certaines erreurs récurrentes et tenter de corriger ce qui leur apparaît comme des dysfonctionnements de l'enseignement ? N'est-il pas temps également de rompre avec les utopies rationalistes qui, au nom de la science et d'un humanisme soi-disant respectueux du sujet, produisent des modèles d'action qui permettraient d'éradiquer les inégalités scolaires -les préfaces de certains manuels scolaires sont à cet égard exemplaires ? (Songeons aussi aux utopies technicistes qui se dévoilent dans les vertus pédagogiques qui sont aujourd'hui prêtées à l'usage des NTIC.) Combien de professeurs sont aujourd'hui bernés par l'idéologie de la transversa-

lité des compétences ou par les vertus supposées de la métacognition comme levier susceptible de permettre aux élèves d'apprendre sans penser (Sarrazy, 1997) ? Or, si ces utopies sont toutes porteuses d'un même projet égalitaire, elles ne produisent à l'évidence que des changements nuls, comme les désigne Watzlawick (1975) : « Plus ça change, plus c'est la même chose » ; mais elles permettent par contre de moraliser certaines politiques éducatives en les dédouanant de l'immobilisme pédagogique qu'elle prétendent pourtant combattre, en faisant porter aux victimes mêmes (élèves comme professeurs) la responsabilité de leur propre échec. Entre ce relativisme radical et ce positivisme étroit, y a-t-il aujourd'hui place pour un espoir social dans le champ pédagogique ?

Pédagogies et utopies

Les théoriciens de la pédagogie produisent et portent des utopies ; les praticiens font vivre les leurs. Le pédagogue est donc celui qui, pour des raisons diverses, avec des modalités diverses, cherche à promouvoir une idée de l'équité ou la justice à travers des figures possibles de l'éducation. Peu importe leurs formes de justification. Que ce soit à partir de ses propres convictions philosophiques (Rabelais, Rousseau, Kant), religieuses (Coménius, Montessori), politiques (Freinet, Rousseau) ou scientifiques (Durkheim, Buyse, Not), le pédagogue vise toujours un autre monde, un monde différent. Qu'il soit ou non praticien lui-même (Rousseau), qu'il veuille ou non sa théorie pratique (Cousinet, Freinet, Neill), qu'il soit ou non chercheur, ou encore que ces propositions pédagogiques soient ou non fondées sur des faits d'observation (Cousinet, Dottrens, Freinet), ne change rien : Rousseau, Durkheim comme Freinet sont des pédagogues en tant qu'ils ont marqué, chacun à leur manière, par leurs écrits, et même parfois par leurs pratiques ce que pourrait être l'éducation. Les uns comme les autres n'ont jamais eu la prétention de vouloir établir une « vérité » au sens où pourrait le revendiquer un chercheur. Il serait en effet absurde d'affirmer que Freinet eut raison contre Rousseau, ou encore, que les thèses rousseauistes furent infirmées par celles de Freinet ! Les uns comme les autres, malgré leurs différences, ont tous cherché, volontairement ou non, à leur manière, à promouvoir une utopie pédagogique[2], une idée du bien et du juste en matière d'éducation qui à la fois portait le doute, voire la critique, sur l'existant et annonçait la perspective d'un autre monde. Ces utopies pédagogiques, fort courantes dans la première moitié du siècle (Buyse, 1935 ; Simon, 1924 ; Montessori, Freinet...), ne sauraient avoir la même signification aujourd'hui eu égard à l'essor extraordinaire des sciences humaines depuis les années 60-70 même si les finalités qu'elles annoncent, les injustices qu'elles dénoncent ou les moyens qu'elles revendiquent présentent quelque analogie avec celles d'antan.

Sciences sociales et utopies

Les sciences montrent, les hommes décident. Elles n'ont pas pour vocation d'éradiquer les utopies mais pourraient contribuer à les entretenir en fournissant à ceux qui veulent transformer le monde non seulement les armes de la critique, mais aussi en alimentant l'espoir social en dénaturalisant les faits sociaux : « ce que le monde social a fait, disait P. Bourdieu (1996), le monde social peut, armé de ce savoir, le défaire ». Voilà selon nous la véritable utopie. Une utopie raisonnable ne saurait se confondre avec une utopie rationaliste qui, elle, prétend trouver dans la science les moyens de fonder une pédagogie. « Ces savants apparents des apparences », comme les désignait Bourdieu, sont toujours prêts à répondre sur tout par des solutions ad hoc, oublieuses évidemment du travail (car c'en est un) d'analyse qu'ils s'empressent de discréditer par la simplification démagogique de leurs généralités. Tous évidemment se posent sous le masque de la modestie condescendante comme ces individus dont parle Feyerabend (1989, 312) qui posséderaient « suffisamment de connaissances sur toutes les races, les cultures, les civilisations pour se sentir capables de parler de « l'être véritable de l'humanité » ». Comment peuvent-ils justifier rationnellement l'usage qu'ils font de la rationalité pour fonder une éducation ? Ce faisant, n'imposent-ils pas une sorte d'utopie qui, nous le verrons, discrédite en retour toute autre forme étrangère à leur autel qui ne tomberait pas sous le joug de la généralité de leur prescription ?

Astolfi (1993), au nom du postulat d'éducabilité[3], n'incite-t-il pas les enseignants à organiser une différenciation pédagogique à partir des traits psychologiques des élèves (visuels, auditifs, kinesthésiques ; PNL ; DIC...) ? Trocmé-Fabre (1987, 1999) n'a-t-elle pas l'ambition d'ériger une neuro-pédagogie afin de « mettre en application ce que les sciences d'aujourd'hui nous apportent : une nouvelle dimension de l'homme », « une pédagogie, comme elle le dit elle-même, compatible avec le fonctionnement cérébral ? » (id., 128) En quoi consiste-t-elle ? Que vise-t-elle ? Laissons-lui la parole : il s'agit « [d'éviter de commettre des fautes contre le cerveau [...] de déchiffrer la grammaire cérébrale de l'apprenant et de l'enseignant » (sic !) ; Hadji (1992, 128,129), ne prétend-il pas, lui aussi, fonder une éducation éthique sur les neuro-sciences, une « neuro-philo-pédagogie » ? Mougniotte (1996, 106), quant à lui, ne propose-t-il pas d'élaborer une « didactique des valeurs » (sic) « indispensable, selon lui, à une éducation à la démocratie » ! Arrêtons ici notre énumération et remarquons simplement qu'on ne peut plus aujourd'hui, comme ce fut jadis le cas, dans un autre contexte, avec les Buyse, les Dottrens, les Cousinet, les Claparède... faire appel innocemment à la seule tradition rationaliste, pour fonder une citoyenneté, une éducation ou un enseignement. La raison, nous dit Vernant (1996), est née des besoins de la démocratie naissante ; oublieux des « leçons » de sagesse de Socrate, les hommes l'ont érigée, au nom du bien, comme la seule voie possible pour construire le monde moderne : un monde juste et égalitaire. Mais force est de constater que le 20è siècle qui en fut l'apogée, fut aussi, et de loin, le plus meurtrier : si cette tradition a engendré la démocratie et la philosophie, comme le rappelle Castoriadis (1996, 334), « elle a aussi produit le massacre des Méliens par les Athéniens, l'Inquisition, Auschwitz, le Goulag et la bombe H. ». C'est bien une mise en garde contre cette utopie que M. Serres nous livrait dès les années 80 : « La maîtrise du monde n'est, que peu de chose, comparée à la maîtrise des hommes. [...] la science est en train d'échouer dans sa vieille vocation civilisatrice, Hiroshima n'est pas un accident de parcours, la maîtrise rationnelle du monde n'a rien changé à l'asservissement des hommes et elle l'a plutôt aggravée, puisqu'elle est devenue son outil. Les sciences humaines vous font espérer la maîtrise de cette maîtrise. Ne soyons pas naïfs deux fois. » (1980). Ces utopies pédagogiques, paradoxalement, réduisent davantage l'éventail des possibles qu'elles ne l'ouvrent, et les bonnes intentions qu'elles affichent ne suffisent pas à les exempter de la critique. En effet, si l'on ne saurait exiger d'un Rousseau ou d'un Freinet des preuves de leurs théories pédagogiques, on est, en revanche, en droit d'en exiger de ceux qui prétendent en produire au nom du vrai. La foi en l'homme, en sa capacité de penser, de juger... serait-elle si fragile pour devoir être appuyée sur la rationalité ou justifiée par une quelconque transcendance ? On pourrait effectivement le croire depuis que s'est imposée une utopie, comme le montre excellemment Dufour, qui a frappé nos démocraties modernes : la transparence !

L'utopie de la transparence

La transparence, disons-le d'emblée, c'est l'utopie de l'individu. Dans les années 80, ce n'est pas un .sujet divisé qui voit le jour, mais un sujet qui n'est plus confronté à l'autre, à l'altérité : c'est le rapport du même au même. Lunaire supplante le trinitaire : « Aujourd'hui l'homme binaire transforme le monde grâce à l'efficacité inscrite dans les réseaux binaires des techno-sciences ; il se sert de la forme algorithmique, quintessence de la binarité (informatique, intelligence artificielle) pour créer dans tous les domaines (production, gestion, santé...) des processus artificiels de grande ampleur. Il sait désormais en quelle langue sont écrits les programmes naturels du vivant (biogénétique) et à peine a-t-il décrypté des fragments de ces programmes naturels binaires qu'il a commencé d'y intervenir (génie génétique). [...] L'homme est aujourd'hui en train de changer d'objet de culte : il ne remplace pas les dieux des polythéismes ou le Dieu unique des monothéismes par le culte récent des techno-sciences binaires. Il change de monde, il change le monde, il change de représentation du monde, il change d'esprit, il change de culture. Mais, surtout, il se change lui-même. Il devient autre » (Dufour, 1990, 10). Un des

exemples les plus manifestes (et des plus choquants) est certainement cette déclaration de Damasio (1993), qui soutient que dans la mesure où la neurobiologie est aujourd'hui capable d'identifier un certain nombre de systèmes dans le cerveau qui interviennent dans la reconnaissance des visages, des nombres..., « on ne devrait pas être surpris à l'idée que les neurosciences et les sciences cognitives pourraient parvenir à révéler les bases neurales de la raison et du comportement social. On ne devrait pas davantage être surpris qu'il en découle la compréhension des bases neurales des conventions sociales de l'éthique. » (1993, 122).

Cette utopie n'est pas spécifique au champ scolaire. Elle apparaît, dans les années 80, avec le libéralisme et la sacralisation du marché (y compris le marché scolaire) qui marquent le retour de l'acteur et avec lui le déclin des institutions, des systèmes et des structures dont la première conséquence est de créer chez les individus une confusion entre l'expérience sociale et l'expérience privée inhérente à la perte de repères conséquente à la disparition des valeurs symboliques attachées aux institutions. « L'élève » devient « apprenant » ; « Mme Le Ministre », « Mme La Ministre », etc. Les experts en sciences politiques viennent expliquer à la télévision ce que les téléspectateurs auraient dû comprendre du débat politique qu'ils viennent d'entendre mais apprennent du même coup qu'ils ne connaissent rien de la politique... Les individus ne sont plus jugés pour ce qu'ils font ou ce qu'ils doivent faire (publiquement, politiquement) mais sur ce qu'ils sont censés être dans leur sphère intime (cf. par exemple, « l'affaire Mazarine », « l'affaire Clinton », etc.).

Bref dans les années 80, on entre, dit Baudrillard (1994), dans l'ère de la production de l'Autre : « Il ne s'agit plus de le tuer, de le dévorer ou de le séduire, de l'affronter, de rivaliser avec lui, de l'aimer ou de le haïr, il s'agit d'abord de le produire. » (1994,169). C'est bien en cela que cette utopie est une utopie véritablement pédagogique, mais une utopie qui, paradoxalement, place au centre un individu clone, produit, censé ne rien savoir de ce qui, jusqu''alors, s'apprenait sans s'enseigner. Empruntons un exemple particulièrement manifeste de cette utopie de la transparence à Dufour (1996, 155) dans son ouvrage Folie et démocratie :

C'est l'histoire d'une jeune femme américaine, d'une trentaine d'année. Elle est enceinte. Un soir, une forte déprime se saisit d'elle. Ne parvenant pas à se réconforter en utilisant les moyens classiques (téléphone, télévision...) et se tourne alors vers la bouteille de whisky. Elle prend donc un verre, puis un deuxième suivi d'un troisième... bref toute la bouteille y passe. Le lendemain, la jeune femme avorte. Furieuse elle téléphone à son avocat (c'est rappelons-le aux Etats-Unis que se déroule la scène) et porte plainte contre le fabriquant de whisky qui, dit-elle, avait omis d'indiquer sur la bouteille que la consommation d'alcool pouvait être fortement dangereuse pour les femmes enceintes. Résultat du procès : le fabriquant fut condamné à verser une somme énorme à la plaignante pour homicide involontaire. Tout se passe comme si nos sociétés démocratiques étaient à la recherche d'un langage idéal dépourvu de toute sorte d'ambiguïté, qui permettrait de régler les conduites et les significations sociales. L'idée est séduisante, mais en apparence seulement. En effet, si l'on admet, comme ce fut effectivement le cas dans cet exemple, qu'un fabriquant doit, par obligation morale, indiquer que le whisky est dangereux pour les fœtus, on doit alors aussi admettre que la société qui l'exige considère que les individus ne sont plus capables de savoir ce que chacun jadis était censé savoir sans qu'il fût nécessaire de le leur enseigner. Ne devrait-on pas aussi exiger, en toute logique, de préciser que le whisky est aussi dangereux pour les jeunes enfants, pour les personnes malades du foie, pour les perruches ou les chatons... ? Qu'il est souhaitable que les étudiants s'abstiennent d'en boire avant un examen ? Mais encore que les effets de l'alcool peuvent être variables en fonction des conditions : selon qu'on soit ou non à jeun, selon le poids... ? Ne devrait-on pas aussi définir plus précisément la signification du mot « danger » ? Mais alors, les termes mêmes de la définition ne seraient-ils pas eux aussi soumis aux mêmes incertitudes, aux mêmes ambiguïtés ? « La chaîne des raisons a une fin » disait Wittgenstein (1961). N'y a-t-il pas un moment où l'on devra nécessai-

rement faire confiance en la faculté de penser des individus ? A vouloir régler les règles elles-mêmes, ne prend-on pas du même coup le risque d'enrayer toute forme de jeux, d'ériger en règle le dérèglement, et de déresponsabiliser les sujets en déplaçant l'exercice de leur propre sensibilité civique ou politique (accord à la loi / accord avec soi-même -Cf. Arendt (1996) ?

Examinons maintenant de plus près comment cette utopie de la transparence s'est traduite dans le champ pédagogique scolaire. Pour en montrer l'importance, nous aurions pu cataloguer un certain nombre de déclarations émanant de divers champs disciplinaires en faveur de l'explicitation comme modalité de production de « l'apprenant ». Mais, comme nous le conseille Wittgenstein, il est inutile d'acheter cinquante exemplaires d'un même journal pour vérifier une information. Aussi, nous nous limiterons à l'analyse critique des travaux de deux auteurs, B. Lahire et P. Meirieu, dont la notoriété et l'influence (pour autant qu'on puisse l'estimer sur la base de la diffusion de leurs productions) n'ont pas besoin d'être attestées.

Le premier, lors d'une conférence qu'il avait prononcée sur la question des inégalités scolaires, avait conclu son intervention en ces termes :

« Une de mes convictions pédagogiques est que plus les enseignants (des instituteurs aux professeurs d'Universités) explicitent leurs exigences ainsi que les moyens concrets pour y arriver et plus ils donnent la possibilité à ceux qui ne partagent pas les implicites culturels par leur milieu familial de s'approprier les savoirs scolaires. L'enseignant doit alors avoir pour objectif de transmettre explicitement mais aussi pratiquement les techniques matérielles et intellectuelles les plus infimes, les plus ordinaires qui permettent aux élèves de construire leurs savoirs. » (Lahire, 7997)

Le second, avec la même volonté de contribuer à l'édification d'une école égalitaire, a plaidé maintes fois en faveur de la nécessité d'expliciter les attentes contractuelles qui constituerait un « « principe régulateur » des pratiques pédagogiques » (Meirieu, 1995) : il est « indispensable de substituer [...] au contrat tacite et unique qui liait le maître à toute une classe, des contrats individuels et diversifiés qui engagent chaque élève, précisent exactement ce que l'on attend d'eux et les soutiens sur lesquels il peut compter. » (1985,156 -c'est nous qui soulignons). Examinons l'argumentation exposée dans son ouvrage Le choix d'éduquer (le passage est certes un peu long mais nous ne voulons pas extraire de leur contexte argumentatif les positions de l'auteur) :

« Qu'on le veuille ou non, toute pédagogie est une « pédagogie du contrat » dans la mesure où elle gère tout un jeu d'attentes réciproques souvent fort complexes, dans lequel Interfèrent la position sociale des partenaires, les règles du jeu institutionnelles et leur interprétation locale ainsi que les contraintes spécifiques à la situation et à la discipline enseignée. Chacun attend donc 'quelque chose' de l'autre un type de comportement ou de réaction, un geste ou simplement un regard en réponse à chacune de ses demandes ; chacun agit aussi en fonction de ce qu'il suppose que l'autre sait de ce qu'il attend.

Mais dans ce face-à-face, tout le monde n'est pas, loin s'en faut, à égalité ; ceux qui ont la chance de connaître les règles du jeu s'en tirent, évidemment, avec les honneurs, tandis que les autres tentent de deviner ce qu'on leur demande et, quand ils n'y parviennent pas, s'engagent parfois délibérément vers ce qu'ils sentent interdit. [...] C'est pourquoi le pédagogue a toujours le devoir de clarifier, autant que faire se peut, les termes du contrat didactique : l'explicitation des attentes comportementales, des consignes afférentes à chaque type de travail, des règles de fonctionnement de la situation d'apprentissage et du groupe ne peut qu'avoir un effet démocratisant... puisque l'on s'efforce alors de ne plus réserver l'intelligence de la situation a [106] ceux-là seuls qui sont « spontanément » capables de les comprendre, parce que socialement complices avec le maître. [...] [Note 2 p. 106] Chevallard insiste sur le fait que le contrat ne peut être explicité vraiment, sauf à succomber à l'illusion nocive de la transparence et, peut-être aussi, parce que le contrat ne résisterait pas à cette clarification (il comporte, sans doute, des composantes qui s'effondreraient si elles étaient l'objet d'une explicitation et feraient s'écrouler avec elles la situation scolaire elle-même !).Je

ne peux guère, pour ma part, accepter sans discussion cette interprétation des choses qui, sous prétexte de s'en tenir à la simple description « scientifique », entérine, en réalité, un mode de fonctionnement particulièrement sélectif et, de plus, éthiquement et moralement particulièrement contestable. Certes, je connais la réponse d'Y, Chevallard qui souligne que l'on ne peut agir sans se plier aux contraintes du « réel » et que, dans tout édifice, il existe une «fonctionnalité » des différents phénomènes que l'on ne peut nier sans compromettre son existence... Mais ce qui nous sépare c'est que je ne place nullement la suivie de l'institution scolaire comme fin ultime de l'activité pédagogique. Les institutions sont, pour moi, au service des hommes et non l'inverse. Si « un fait établi » (comme l'implicite du contrat didactique) remet en question des finalités essentielles, il faut s'interroger sur ce qui rend possible ce fait et se poser la question des conditions de son éradication. Quoi qu'il en soit, d'ailleurs, je revendique le fait que ma position n'est ni plus ni moins idéologique que celle d'Y. Chevallard. » (Meirieu, 1991, 105-106 - c'est nous qui soulignons). L'argumentation, de l'un comme de l'autre, est claire. On peut la résumer en quatre points :

1. L'implicite que mobilise tout contrat didactique crée de l'inégalité ;
2. Cette inégalité est liée à l'inégale distribution des implicites culturels selon les familles ou plus généralement selon les milieux sociaux ;
3. L'explicitation des ces attentes contractuelles constitue en conséquence un bon levier pour contribuer à réduire les inégalités ;
4. Cette explicitation est présentée comme une exigence morale où politique.

Examinons maintenant précisément la « position idéologique » ou la « contre utopie », ici dénoncée à ('encontre de Chevallard et de Brousseau -qui, bien que non cité par l'auteur, est celui qui introduisit le contrat et développa ce cadre théorique (pour un aperçu de cette évolution, cf. Sarrazy, 1995).

Dévolution et contrat : une contre-utopie ?

Est-il besoin de rappeler ici que c'est en vue de comprendre les difficultés, voire l'échec de certains élèves, que Brousseau introduit en 1978 le contrat didactique comme une cause possible de l'échec électif en mathématiques ? Il s'agissait de « chercher du côté des contrats ce qui empêche ou favorise l'accès des élèves à la connaissance, ce qui bloque l'entrée de certains enfants dans le processus d'apprentissage. » (1980, 181). Contrairement à ce qu'affirmé Meirieu (1991, 87), c'est donc de l'étude clinique des échecs en mathématiques qu'est né un des concepts majeurs de la didactique des mathématiques (cf. plus bas, le cas de Gaël). La perspective inaugurée par le contrat va opérer une véritable rupture avec les théories dominantes des années 70 (le handicap socioculturel et les pédagogies de la compensation) en important la question des difficultés scolaires dans la situation même où ces difficultés se créent, se révèlent et doivent être traitées. Ainsi, ce recentrage sur la classe introduit par la didactique naissante, conduira à focaliser la question de l'apprentissage à la fois sur la dimension disciplinaire d'une part (d'où l'intérêt initial de Brousseau pour les échecs électifs) et sur les situations d'enseignement d'autre part. La double rupture avec le sociologisme et le psychologisme se trouve ici consommée : comme le soulignait Brousseau, rechercher dans les caractéristiques individuelles de l'élève pour comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre « est une attitude analogue (aussi vaine) que celle qui chercherait à expliquer pourquoi l'eau fuit d'un seau percé en analysant les différences de qualité entre l'eau qui est sortie et celle qui est restée, comme si les raisons de la fuite résidaient dans la qualités propres à l'eau. » (Brousseau, 1980, 181).

Mais le concept ne s'élaborera vraiment qu'à partir de 1981 avec l'étude du cas de Gaël. Gaël est un élève de 8 ans qui redouble son CE1. Il semble incapable à s'engager dans une situation d'apprentissage : la connaissance n'a pas d'autre sens que celle d'une activité ritualisée, où l'on devrait répéter des modèles : en effet, lorsque Brousseau l'interroge sur ce qu'il dit ou ce qu'il fait, il a pour seule réponse : « c'est ce qu'on m'a appris », « c'est ce que la

maîtresse dit qu'il faut faire »... Ici pas d'implicite, tout est réglé (sauf la règle elle-même), mais Gaël est en échec, Gaël n'a pas appris et Gaël n'apprend pas... Tout semble se passer comme si, par ses réponses, ses décisions... Gaël s'assujettissait aux clauses d'un contrat qui, de fait, n'avait jamais été passé mais qui là se révélait dans cette obstination à se « mettre en règle » à l'égard de sa législation. C'est à cet « ensemble des comportements (spécifiques [des connaissances enseignées]) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître. » que Brousseau réservera le terme de contrat didactique (19803, 127).

Développons maintenant ce cadre interprétatif, et montrons en quoi ce concept ne saurait être compris isolément [4].

« L'enseignement a pour objectif principal-le fonctionnement de la connaissance comme production libre de l'élève dans ses rapports avec un milieu a-didactique [5]. [Cette] réponse au milieu [est] gérée par le sens, c'est-à-dire par ce que l'élève est capable d'interposer entre ses conditionnements, externes ou internes, et ses décisions; cela implique pour lui la possibilité actuelle, et non pas seulement potentielle, de choisir entre plusieurs voies, pour des raisons « intellectuelles » ; cela implique aussi une production personnelle. [...] L'élève acquiert ces connaissances par diverses formes d'adaptation aux contraintes de son environnement. En situation scolaire l'enseignant organise et constitue un milieu, par exemple un problème, qui révèle plus ou moins clairement son intention d'enseigner un certain savoir à l'élève mais qui dissimule suffisamment ce savoir et la réponse attendue pour que l'élève ne puisse les obtenir que par une adaptation personnelle au problème proposé. La valeur des connaissances acquises ainsi dépend de la qualité du milieu comme . instigateur d'un fonctionnement « réel », culturel du savoir, donc du degré de refoulement a-didactique obtenu. Spontanément l'enfant n'envisage pas le monde comme un système dénué d'intention à son égard, et l'élève a intérêt à débusquer et à utiliser à son profit la machinerie didactique à cause des facilités que cela peut lui procurer. Il est donc indispensable que l'enseignant prépare l'élève à ce fonctionnement a-didactique en l'intégrant dans les phases didactiques : l'élève ne peut apprendre qu'en produisant, en faisant fonctionner et en faisant évoluer les (ses) connaissances - sinon à chaque instant, du moins assez fréquemment-, dans des conditions « semblables » ou asymptotiquement semblables à celles qu'il rencontrera dans l'avenir. Pour permettre ce fonctionnement, l'enseignant ne peut pas dire à l'avance à l'élève exactement quelle réponse il attend de lui ; il doit donc faire en sorte que ce dernier accepte la responsabilité de chercher à résoudre des problèmes ou des exercices dont il ignore la réponse. Définition. La dévolution est l'acte par lequel t'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (a-didactique) ou d'un problème et accepte lui même les conséquences de ce transfert.

" Premier paradoxe de la dévolution : Le maître veut que l'élève veuille ne tenir la réponse que de lui même mais en même temps il veut, il a le devoir social de vouloir, que l'élève donne la bonne réponse. Il doit donc communiquer ce savoir sans avoir à le dévoiler, ce qui est incompatible avec une relation contractuelle. » (Brousseau, 1998, c'est nous qui soulignons). La citation est suffisamment longue pour se passer de commentaires quant aux raisons théoriques avancées par l'auteur permettant de justifier du caractère nécessairement implicite du contrat.

N'en déplaise aux partisans de l'explicitation à tout crin, cet implicite n'est ni une question éthique (nous le verrons), ni une question idéologique, même si, nous le lui accordons, il la pose effectivement comme telle : le professeur ne peut pas dire à l'élève ce qu'il attend de lui, puisque c'est précisément le sens de la connaissance visée (son usage) qui constitue le contenu même de cette attente (« Gardons-nous, dit Wittgenstein (1965), de concevoir la signification comme un rapport occulte entre les mots et choses, et de penser que tous les usages d'un mot sont contenus dans ce rapport, de la même façon que l'on peut dire que la graine contient

l'arbre. »). Quand bien même le professeur le dévoilerait-il (et cela arrive, sous la pression du contrat institutionnel qui oblige le professeur à « avancer » lorsque le milieu ne permet pas à l'élève de corriger lui-même ses erreurs), un autre apparaîtrait tout aussitôt : le professeur espérerait de l'élève, dans une prochaine situation, structurellement analogue, qu'il reconnaisse ici et maintenant ce qu'il lui avait enseigné (« l'explication ne finit jamais » écrit Wittgenstein, 1961, 157). Et c'est bien ici que réside la contingence : l'apprentissage n'est pas inéluctable car le sens (l'usage) ne saurait être singulièrement déterminé par ce qui a été dit ou montré6! D'où, nous le verrons, la nécessité de la dévolution dont le fondement ne saurait être pédagogique mais radicalement épistémologique.

Or, c'est précisément cette capacité à reconnaître ces conditions d'usage que Chevallard (1991) désigne sous le terme de connaissances proto-mathématiques qui sont mobilisées au sein du contrat et qui passent dans les mystérieuses trappes du transfert et de la métacognition - dont Meirieu ne cesse de faire l'éloge au nom dit-il d'une éthique « constitutive de la possibilité même d'une éducation émancipatrice » (id., 132). Croire aux vertus didactiques de ces plaisanteries grammaticales (au plein sens wittgensteinien du terme) est tout aussi absurde que de « vouloir essayer de sauter sur l'ombre de sa propre tête » comme le disait B. Russell (1961,102).

En effet, le sens d'un mot, d'un algorithme... ne se règle pas car une règle ne comporte pas, en elle-même, les conditions de son application. Il est donc vain de croire qu'il pourrait exister une interprétation préalable de la règle qui permettrait d'en déterminer l'usage car « aucune manière d'agir ne pourrait être déterminée par une règle, puisque chaque manière d'agir pourrait toujours se conformer à la règle » (Wittgenstein, 1961). Ce paradoxe n'est qu'apparent, car on se laisse abuser par l'illusion de la possibilité d'affirmer qu'une action est, ou n'est pas, en accord avec la règle et, conséquemment, de la tendance « à instaurer artificiellement entre la règle et ses applications une distance problématique qui, en réalité, n'existe pas. » (Bouveresse, 1986). C'est bien dans cette illusion que se situe l'erreur majeure des prosélytes de la transparence. Erreur, car ce paradoxe exacerbe la contradiction cachée dans toute règle : « Une contradiction n'est contradiction qu'à partir du moment où elle est là. [...] [et, dans ce cas,] la règle ne me dit plus rien. » (1976). Pourrait-elle alors être levée par l'enseignement ? Pas plus, nous dit Wittgenstein, car « Tu ne comprends pas de la règle même plus que tu ne peux en expliquer » (1983) : « L'élève reçoit une règle et des exemples, et le maître peut pour sa part dire qu'il veut dire quelque chose qui, bien que non énoncé, est transmis indirectement au moyen des exemples. Mais le maître lui aussi n'a que la règle et les exemples. [...] C'est une illusion de croire que l'on produirait la signification dans l'esprit de quelqu'un par des moyens indirects, à travers la règle et les exemples. » (Wittgenstein, 1992). Wittgenstein ne réduira pas ce paradoxe mais le dépassera en optant pour ce que j'appellerais un « modèle décisionnel » : la signification de la règle est à chercher dans l'usage que le sujet décide d'en faire hic et nunc : on ne peut être contraint par une règle que si l'on décide d'être conduit par elle : « Une ligne ne me contraint-elle pas à la suivre ? -Non, mais quand je me suis décidé à l'utiliser ainsi comme modèle, elle me contraint. Non, c'est moi qui me contrains à l'utiliser ainsi. » (1983). Voici quelques une des raisons épistémologiques qui relient de façon nécessaire contrat, implicite et dévolution.

L'élève dans une utopie de transparence : un « apprenant digitalisé » ?

Nous venons de voir que l'impossibilité de régler le sens par l'explicitation n'était pas une simple question idéologique mais bien un problème épistémologique. Mais, pourrait-on nous rétorquer, l'utopie n'a que faire de considérations épistémologiques ou de philosophie du langage. Pourrait-on alors recevoir cette utopie d'un point de vue éthique puisque, nous l'avons vu, Meirieu (et bien d'autres) la pose comme une exigence de cette nature : « Je ne peux guère, pour ma part, accepter sans discussion cette interprétation des choses qui, sous prétexte de s'en tenir à la simple description « scientifique », entérine, en réalité, un mode de fonctionnement particulièrement sélectif et, de plus, éthiquement et moralement particulièrement contestable. » (Meirieu, op. cit.)

Quelle image ressort de l'élève dès lors que l'on envisage l'enseignement de procédures métacognitives comme un dispositif lui permettant de transférer ses connaissances d'une situation à l'autre ? On l'admettra aisément, ce type d'enseignement n'aurait aucun sens si l'on considérait les stratégies métacognitives comme des stratégies locales, c'est-à-dire attachées à une situation particulière puisque leur enseignement vise précisément à permettre aux élèves d'utiliser leurs connaissances dans des problèmes du même type, dans des situations nouvelles. On doit donc supposer l'existence d'une sorte de « réservoir » de connaissances (analogue à la base de connaissances d'un ordinateur digital) et d'un mystérieux « mécanisme » mental (équivalent au moteur d'inférence d'un ordinateur) qui permettrait -à la manière d'un ordinateur- de transférer et d'instancier les connaissances -pour reprendre ici le terme utilisé en psychologie cognitive.

Transfert et métacognition procèdent directement de cette conception de la pensée. Telle est leur niche écologique : une pensée purement mécanique qui pourrait être réglée par l'enseignement d'une syntaxe mentale, une sorte de maïeutique introspective (« Quelle est la difficulté ? L'ai-je déjà rencontrée ? Comment m'y étais-je pris ?.... », Meirieu, 1991, 141)- Non seulement cette conception de la pensée n'est pas éthiquement acceptable (et j'ai quelques difficultés à croire que Meirieu puisse y adhérer) mais elle est épistémologiquement incorrecte. En effet, elle procède d'une confusion entre « suivre une règle » et « agir conformément à la règle » (Wittgenstein, 1961) : l'ordinateur suit la règle (mais ne peut avoir mal aux dents), l'élève agit conformément à la règle (mais a appris à dire « j'ai mal aux dents », bien que personne d'autre que lui ne puisse ressentir à sa place ce que l'on nomme unanimement « mal aux dents »). L'élève agit de telle façon que selon certains critères (externes), on puisse, par cet usage circonstancié, vérifier la conformité de son usage à une forme de vie. Cette conformité est le critère de la fausseté et de la vérité : « Est vrai et faux ce que les hommes disent l'être ; et ils s'accordent dans le langage qu'ils emploient; Ce n'est pas une conformité d'opinion mais de forme de vie. » (Wittgenstein, 1961, § 241). C'est ce qui fait dire à Wittgenstein que « Pour comprendre le calcul qu'ils font à l'école primaire, les enfants devraient être des philosophes de valeur ; à défaut, il leur faut des exercices » (1970, f 703). Ainsi, peu importe finalement ce qui se passe dans la « tête de l'élève » pour comprendre ce qui le conduit à se comporter de telle ou de telle manière : « Est-ce que je me soucie de l'intériorité de celui à qui je fais confiance ? Si je ne lui fais pas confiance, je dis « je ne sais pas ce qui se passe en lui » ; mais si je lui fais confiance, je ne dis pas que je ne sais pas ce qui se passe en lui. Si je ne me méfie pas de lui, je ne me soucie pas de ce qui se passe en lui. (Les mots et leur signification.) Dans une conversation normale, je ne me soucie pas de la signification des mots, de ce qu'il y a derrière eux. Les mots coulent et le passage se fait de lui-même entre eux et les actes, entre les actes et eux. » (Wittgenstein, 1994, § 602-603.)

Non, l'élève n'est pas un apprenant fonctionnant sur le modèle d'un ordinateur digital, et le pédagogue n'a que faire de son intériorité, de sa pensée privée ou de ses supposées représentations mentales : « si l'on veut comprendre l'esprit, résume P. Engel, il ne faut pas aller regarder à l'intérieur de la boîte crânienne ou dans l'univers privé et éthéré des consciences individuelles. Il suffit de regarder autour de nous, dans notre univers humain, historique, social. Et cet univers est là, directement à notre disposition. Nous n'avons en fait même pas à l'interpréter, si cela veut dire faire des hypothèses, déduire des propriétés de choses observées. Nous le comprenons immédiatement. » (Engel, 1996,176). C'est précisément ce que font les didacticiens qui se penchent sur les questions transpositives. Ne cherchent-ils pas, ce faisant, à identifier des milieux qui permettront de maintenir le sens des connaissances à enseigner ? N'est-ce pas là un des objets centraux de la théorie des situations ?

A expliciter ce que l'on désire qui advienne chez l'autre, non seulement on le prive d'en faire lui-même l'expérience mais on se prive soi-même de le constater. Cette aporie fondatrice de ce qui fait d'un homme un homme, c'est-à-dire un être posé comme capable de penser, est au fondement même du paradoxe de la dévolution. Chez Brousseau, point de volonté de l'écarter, de le

réduire ou de le dépasser : la reconnaissance de cette impossibilité radicale de réduire le sémantique au syntaxique, l'altérité au même, la pluralité à l'unicité, l'impossibilité de dire le sens, ce reste fondamental, ce point aveugle épistémologique dans lequel et sans lequel le sujet peut advenir comme tel, est, selon nous, caractéristique d'une éthique du silence dont est porteuse la théorie des situations. Le didacticien, en cela, s'accorde avec le psychanalyste pour enjoindre à l'un de se taire pour que la parole de l'autre puisse advenir. Cette éthique n'est pas à comprendre au sens d'un ensemble de lois ou de prescriptions auxquelles les professeurs devraient se soumettre[7], mais au plein sens wittgensteinien du terme, c'est-à-dire ce à propos de quoi on ne peut rien dire. Comme le disait Wittgenstein au final de sa célèbre conférence sur l'éthique : « Tout ce à quoi je tendais -et, je crois, ce à quoi tendent tous les hommes qui ont une fois essayé d'écrire ou de parler sur l'éthique ou la religion c'était d'affronter les bornes du langage. C'est parfaitement, absolument, sans espoir de donner ainsi du front contre les murs de notre cage. Dans la mesure où l'éthique naît du désir de dire quelque chose de la signification ultime de la vie, du bien absolu, de ce qui a une valeur absolue, l'éthique ne peut pas être science » (Wittgenstein, 1992).

Qu'on nous comprenne bien : pointer les insuffisances, ou le caractère obsolète d'un cadre théorique (comme ici le contrat didactique) est une chose, nécessaire même au fonctionnement des institutions scientifiques ; ignorer et dénoncer ce qui sous sa législation apparaîtrait aberrant, avec un vague humanisme pour seule caution, en est une autre. N'est-il pas pour le moins étonnant que ceux qui enjoignent, si souvent et avec autant d'insistance, les enseignants, à mettre en place une didactique centrée sur l'élève, une « pédagogie du particulier », les incitant ainsi à cesser de considérer l'élève comme « une abstraction » et de lui garantir une liberté qui ne soit pas une « liberté du vide » (Meirieu, 1991,156)... les invitent aussi à penser à la place de l'élève en disant précisément ce qu'il doit apprendre et comment il doit penser ? Est-ce là une conception de l'homme moralement acceptable ? Par ailleurs, n'est-il pas étonnant que ce soit sous la plume d'un didacticien que l'on trouve cette invitation à la prudence à l'égard de l'usage social des productions scientifiques :

« Une des fonctions de la didactique pourrait être alors [...] de contribuer à mettre un frein à un processus qui consiste à transformer le savoir en algorithmes utilisables par des robots ou des humains sous-employés et à diminuer la part de réflexion noble dans toutes les activités humaines pour en faire la dévolution à quelques-uns. Pour sacrifier au dieu de la soi-disant efficacité, l'enseignement prête son concours aujourd'hui à la réduction algorithmique et à la démathématisation. J'espère profondément que la didactique pourra combattre cette dépossession et cette déshumanisation. » (Brousseau, 1989, 68) La rigueur scientifique n'est exclusive ni d'un engagement politique, ni de convictions pédagogiques8, ni d'une foi en l'homme, en sa capacité de s'approprier ce que la culture lui a légué pour s'y inscrire à son tour dignement. Produire l'autre est une utopie, étudier les conditions nécessaires au développement de sa pensée tout en reconnaissant la contingence de ce surgissement, en vue de et par sa liberté, en est une autre. La première est un totalitarisme prêchant l'obscurantisme, la seconde est une confiance.

Conclusion

« Une utopie, nous dit Musil, c'est à peu près l'équivalent d'une possibilité : qu'une possibilité ne soit pas réalité signifie simplement que les circonstances dans lesquelles elle se trouve provisoirement impliquée l'en empêchent, car autrement, elle ne serait qu'une impossibilité ; qu'on la détache maintenant de son contexte et qu'on la développe, elle devient une utopie. »

Musil, L'homme sans qualité.

Le savoir ne se communique pas et ne se partage pas. Et pourtant, toute pratique d'enseignement nécessite toujours cette double illusion. D'abord, en amont de la pratique elle-même, l'utopie du partage qui pousse à croire que l'on a suffisamment de « choses » en commun avec l'élève (et donc sans lien spécifique ou immé-

diat avec le savoir visé) pour que s'établisse, sur le fond de cette croyance, la relation d'enseignement ; ensuite, en aval de l'enseignement, l'utopie selon laquelle l'enseignement permettra de réduire la dissymétrie initiale et fondatrice de l'acte d'enseigner (cf. la théorie du double contrat de J. Filloux, 1974). Sans ces deux utopies, point d'enseignement. Elles sont la source de toute « volition didactique »[9]. Mais les raisons de leur genèse ne sont contrôlables par aucune théorie et ne sauraient obéir à aucun impératif éthique car les rapports entre implication et explication ne sont pas aussi univoques que semblerait le laisser penser l'utopie de la transparence ici contestée.

C'est, nous l'avons montré, dans l'indicibilité de l'essentiel et dans le caractère nécessairement contingent du surgissement que la dévolution trouve son sens et sa raison. Elle est le lieu où se mêlent des sentiments contradictoires (dire / se taire, assujettir / autonomiser...) que, en référence à Socrate, nous appellerons eirôneia[10]. Ironiste et ironisé, voici les deux positions que le contrat affecte au professeur et à l'élève. L'ironique est d'abord celui qui interroge, et qui, sous le masque du sérieux ou de la plaisanterie, feint l'ignorance pour obliger l'autre, celui qui croit savoir, ou qui ignore son ignorance, à la reconnaître, et le conduire ainsi vers la connaissance, tout en lui assurant les conditions de trouver par lui-même une vérité, qui ne lui appartient pas en propre et qu'on ne pouvait directement lui révéler. En effet, souvent l'élève croit savoir et ignore qu'il ne sait pas. Déjouer, sans violence, cette docte ignorance, comme l'appelle Jankélévitch[11], sans marquer cette asymétrie est le rôle affecté à la situation a-didactique ; mais elle ne saurait vivre sans ces « petits-riens » (un sourire, un petit mot, un geste affectueux,...) par lesquels le professeur pourra inciter l'élève à s'y engager. C'est là sans nul doute une responsabilité pédagogique des plus capitales du professeur. Dire sans jamais tout dire pour permettre à l'autre d'éprouver le plaisir de la maîtrise que rend possible le savoir (analogue au cas décrit par Freud dans le For-da[12]) est certainement l'aspect le plus noble mais aussi le plus difficile de l'art d'enseigner. Déplacer le plaisir d'éprouver à celui de faire éprouver est sans doute ce qui distingue le mathématicien de celui qui enseigne les mathématiques (fut-il le même !) qui, comme le pointe G. Brousseau (1986, 324), s'il « produit lui-même ses questions et ses réponses de mathématiques, [...] prive l'élève de la probabilité de le faire », évoquant à cet endroit le fameux Paradoxe sur le comédien de Diderot[13]. Au-delà des utopies de transparence, un des obstacles majeurs à la reconnaissance de ce silence est certainement celui du sens accordé au renoncement du plaisir de dire à l'élève ce qu'on attend de lui. C'est probablement dans le spectacle de sa joie que l'élève offrira en retour de la maîtrise qu'il possède sur les choses, que le professeur sera récompensé de son silence (Cf. le récit d'une scène de classe reportée en annexe). Ainsi, l'ironie révélée par le didacticien rejoint ici l'utopie du pédagogue, au point même de ne plus pouvoir les distinguer dans la pratique d'enseignement.

1 Par exemple, F. Imbert considère que « parce qu'elle [la didactique] a peur de ce partenaire qui peut entraîner dans les jeux fascinants de la séduction et de l'abandon, elle en vient à traiter avec un sujet-objet qui, par définition, ne la troublera plus. [...] Merveilles mystificatrices de la didactique qui se déclare capable tout-à-la fois de garantir les modalités d'une production scientifique du savoir et l'autonomie du sujet. Sans doute, quelques auteurs dénoncent-ils, avec bonheur, comme inadéquat aux finalités éducatives, ce souci de Maîtrise et de scientificité. » (1987, 35-36). Nous verrons en quoi cette déclaration est non seulement naïve mais aussi contestable en tant qu'elle semble confondre à propos de l'autonomie des sujets « assujettissement » et « aliénation ». En effet, si les actions des sujets ne sont pas référées aux conditions qui à la fois les rendent possibles et les dépassent alors, comme le pointe remarquablement Dufour, « il n'y a plus de différence entre le droit à la liberté et l'abus du droit à la liberté. [...] Le sens que l'homme donne à sa liberté, tombe alors en déshérence et plus rien ne s'oppose à ce que la panne symbolique [répandre, par exemple, du gaz mortel dans le métro pour prouver la valeur de calculs sur la toute prochaine fin du monde] se résolve par une prouesse hors norme, indifférente à toute notion de responsabilité et insensible à toute culpabilité. » (1996,159).

2 Précisons ici que nous ne voulons pas dire que certaines pédagogies, comme celle de Freinet par exemple, sont des utopies (Freinet a d'ailleurs récusé longtemps le terme de « pédagogie » lui préférant celui de « technique ») mais seulement que ces pédagogies étaient porteuses d'une utopie (en l'occurrence politique).

3 Ce postulat n'est pas attribuable à Meirieu, comme le prétend Astolfi mais à Coménius (1627 / 1952) qui écrit, dans les premières pages de son célèbre ouvrage (sous titré « L'Art d'enseigner tout et à tous »), « Nous avons l'audace, nous, de promettre une Grande Didactique, je veux dire un traité de l'art complet d'enseigner tout et à tous. » (p. 33) et plus loin « L'homme a besoin d'être formé pour devenir un homme [...] [c'est un] animal éducable ».

4 Que le lecteur me pardonne de la lourdeur de la citation, mais les commentateurs sont si souvent légers sur cette question... que je ne voudrais pas ici trahir par seul souci d'économie d'écriture la position théorique de l'auteur.

5 Le concept de milieu a-didactique est central en Théorie des situations ; en première approximation, on pourrait le définir comme une situation d'apprentissage, l'apprentissage étant conçu comme l'adaptation de l'élève à ce milieu. Celui-ci est organisé de telle façon que les relations qu'il établit avec le milieu procèdent des rétroactions qu'il en reçoit et non des exigences ou des intentions didactiques du professeur.

6 Aussi, pouvons-nous être stupéfait que ceux, comme Imbert ou Meirieu, qui soulignent avec force la dimension poïétique de l'apprendre soient si hostiles à l'égard de ceux qui étudient et créent les conditions de ce surgissement.

7« Le professeur a besoin de liberté et de créativité dans son action. Un professeur qui récite ne pourrait pas communiquer l'essentiel et si l'on voulait lui faire présenter une situation qu'il ne peut pas bricoler, l'enseignement échouerait. » (G. Brousseau, 1988, 24).

8 Sur cet aspect, on ne peut qu'inviter le lecteur à consulter le remarquable texte de Marchive (2002, à paraître) qui souligne les convergences pédagogiques entre la philosophie de l'éducation de Rousseau et la théorie des situations de Brousseau.

9 Nous employons ce concept au sens que lui donne P. Ricœur (1995) : « un acte intentionnel qui vise une « action-à-faire-par-moi » [...] l'événement visé est une action, et une action à faire non par un autre que celui qui anticipe l'action, mais par le même que celui qui, en décidant, s'engage à faire ; cette auto-implication du sujet volontaire dans le contenu de son projet est caractéristique de la volition. »

10 Eirôneia dérive et eirôn,-ônos « action d'interroger en feignant l'ignorance » ce sens provient de la méthode de Socrate qui, en interrogeant ainsi ses interlocuteurs, visait à déjouer la suffisance de certains d'entre eux et à faire apparaître leur ignorance. (Robert historique, 1992).

11 V. Jankélévitch (1980) distingue « le docte ignorant » qui « sait, croyant ignorer,

et le méconnaissant, au contraire qui croit savoir alors qu'il ne sait pas ; la méconnaissance ne sait pas ce qu'elle sait. »

12 « Il retirait ensuite la bobine hors du lit en tirant la ficelle et saluait alors sa réapparition par un joyeux » voilà « [da, en allemand]. Tel était donc le jeu complet : disparition et retour; on n'en voyait en général que le premier acte qui était inlassablement répété pour lui seul comme jeu, bien qu'il ne fût pas douteux que le plus grand plaisir s'attachât au deuxième acte [...] l'enfant a transformé son expérience en jeu pour un autre motif. Il était passif, à la merci de l'événement; mais voici qu'en le répétant, aussi déplaisant qu'il soit, comme jeu, il assume un rôle actif. Une telle tentative pourrait être mise au compte d'une pulsion d'emprise. » (Freud, 1981, 55).

13 « Les comédiens font impression sur le public, non lorsqu'ils sont furieux, mais lors qu'ils jouent bien la fureur. (...) dans tous les lieux où l'on veut se rendre maître des esprits, on feint tantôt la colère, tantôt la crainte, tantôt la pitié, pour amener les autres à ces sentiments divers. » (Diderot, 1994, 119).

Arendt H., Considérations morales, [trad. de l'anglais par M. Ducassou et D. Maes], Paris : Payot & Rivages, 1996, 77 p.
Astolfi (J.-P.), Style d'apprentissage et modes de pensée in J. Houssaye (dir.), La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, ESF, 301-314, 1993.
Baudrillard)., Guillaume M., Figures de l'altérité, Paris : Descartes £ Cie, 1994,174 p.
Bourdieu P., « Sociologie et démocratie » Zellige Tribune Libre. 1996. n°3, Octobre.
Bouveresse J., « Le « Paradoxe de Wittgenstein » ou comment peut-on suivre une règle ? », SUD, 1986, 16*"' année, numéro hors série, 11-56.
Brousseau G., « L'échec et le contrat », Recherches : La politique de l'ignorance, n°41, 177-182.
Brousseau G., « Les échecs électifs dans l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire », Revue de laryngologie otologie rhinologie, Portmann G. et Portmann M. (éd.), vol. 101, 3-4,107-131.
Brousseau C., Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques, Thèse pour le doctorat d'état, Université de Bordeaux I, 1986, 481 p.
Brousseau G,, « Les différents rôles du maître », Bulletin de l'association mathématique du Québec, 1988, vol. 2, n° 2, p. 14-24.
Brousseau G., « Utilité et intérêt de la didactique des mathématiques pour un professeur de collège », Petit x, 1989, 21, 47-68.
Brousseau G., Théorie des situations didactiques, [Textes rassemblés et préparés par N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland, V. Warfield], Grenoble : La pensée sauvage, 1998, 395 p., coll. Recherches en didactique des mathématiques.
Buyse R., L’expérimentation en pédagogie, Bruxelles : M. Lamertin, 1935, 468 p.
Castoriadis C., La montée de l'insignifance : les carrefours du labyrinthe, t. IV, Paris : Seuil, 1996, 240 p., coll. La couleur des idées.
Chevallard Y., Johsua M.-A., La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné, Grenoble : La pensée sauvage, 1991, 240 p.
Coménius (J, A.), La grande didactique : Traité de l'Art universel d'enseigner tout à tous, PU F, 1627 / 1952
Damasio A.R., « Comprendre les fondements naturels des conventions sociales et de l'éthique, données neuronales », in J.-P. ChangeuxJ.-P. (dir.), Fondements naturels de l'éthique, Paris : Odile Jacob, 1993, p. 121-137.
Dufour D.-R., Les mystères de la trinité, Paris : Gallimard, 1990, 464 p., NRF.
Dufour D.-R., Folie et démocratie : essai sur la forme unaire, Paris : Gallimard, 1996, 256 p., coll. Le débat.
Diderot, Paradoxe sur le comédien, Paris : Gallimard, 1994, 234 p., coll. Folio.
Engel P., Philosophie et psychologie, Paris : Gallimard, 1996, 473 p., coll. Folio Essais.
Feyerabend P., Adieu la raison, [traduit de l'anglais par B. Jurdant], Paris : Seuil, 1989, 373 p., coll. Science ouverte.
Filloux)., Du contrat pédagogique ou comment faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail, Paris : Dunod, 1974, 368p.
Freud S., « Au-delà du principe de plaisir », 2., Essais de psychanalyse, [traduit de l'allemand par J. Altounian et al.], Payot, 1981, p. 51-56.
Hadji (C.), Penser et agir l'éducation, de l'intelligence du développement au développement des intelligences, ESF, 128-129, ~*992-
Imbert F., La question de l'éthique dans le champ éducatif: Pour une praxis pédagogique II. Matrice. 1987.116 p.
Jankélévitch V., Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien : t. i La manière et l'occasion, Paris : Seuil, 1980, 146 p., coll. Points.
Lahire B., « Démocratisation, formes scolaires et techniques

intellectuelles », Actes du colloque « Défendre et Transformer l'École pour tous ». Marseille. 3-4-5 octobre 1997, CD-Rom édité par l'IUFM d'Aix-Marseille, 12 p.
Meirieu P., « Guide pour la pratique du conseil méthodologique », Cahiers pédagogiques, 1990, 284-285, 61-67.
Meirieu P., L'école mode d'emploi : des « méthodes actives à la pédagogie différenciée », 2*™' éd., Paris : ESF, 1985,174 p.
Meirieu P., La pédagogie entre le dire et le faire, Paris : ESF, 1995, 281 p.
Meirieu P., Le choix d'éduquer, Paris : ESF, 1991,198p.
Mougniotte A., L'école de la République : Pour une éducation à la démocratie, Lyon : Presses Universitaires, 1996, 142 p.
Ricœur P., Le Juste, Paris : Esprit, 1995, 221 p.
Russell B., Histoire de mes idées philosophiques, [traduit de l'anglais par G. Auclair], Paris : Gallimard, imp. 1988, 349 p., coll. Tel, 1961,
Sarrazy B., « Sens et situations : une mise en question de l'enseignement des stratégies méta-cognitives en mathématiques », Recherches en didactique des mathématiques, 1997,17/2, Grenoble : La Pensée Sauvage, 135-166.
Sarrazy B., « Le contrat didactique », Revue Française de Pédagogie, 1995, n° 112, p. 85-118.
Serres M., Hermès V, Le passage du Nord-Ouest, Paris : Les Editions de Minuit, 1980,
195 P-
SIMON, La pédagogie expérimentale, Colin, 1924.
Trocmé-Fabre H., j'apprends donc je suis : introduction à la neuropédagogie, Paris : Ed. d'organisation, 1987, 271 p.
Vernant J.-P., Entre mythe et politique, Paris : Seuil, 1996, 635 p., coll. La librairie de XX*'" siècle.
Watzlawic P., Weakland]., Fisch R., Changements : Paradoxes et psychothérapie, [traduit de l'anglais par P. Furlan], Paris : Seuil, 1975, 190 p.
Wittgenstein L., Tractatus logico-philoso-phicus (Suivi des Investigations philosophiques), [traduit de l'allemand par P. Klossowski], Paris : Gallimard, 1961, 364 p., coll. TEL.
Wittgenstein L, Fiches, [traduit de l'allemand par). Fauve], Paris : Gallimard, 1970, 184 p., Bibliothèque des Idées.
Wittgenstein L, De la certitude, [traduit de l'anglais par G. Durand], Paris : Gallimard, 1976 (pour la trad. franc.), 152 p., coll. TEL.
Wittgenstein L., Remarques sur les fondements des mathématiques, [traduit de l'allemand par M.-A. Lescourret], Paris : Gallimard, 1983, 351 p., coll. Bibliothèque de Philosophie.
Wittgenstein L, « Conférence sur l'Ethique » [traduit de l'anglais par J. Fauve, présenté par C. Chauviré] In Leçons et conversations, Paris : Gallimard, 1992,186 p., coll. folio essais.
Wittgenstein L, Remarques sur la philosophie de la psychologie (II). [Traduit de l'allemand par G. Granel]. Mauvezin : Trans-Europ-Repress, 1994,142 p., coll. T.E.R. bilingue.

Un contre exemple de l'élitisme (selon P. Meirieu) attaché à l'implicite du contrat

La scène décrite ci-après se déroule en CM2 dans une école de centre ville. Nous sommes au mois de septembre, quelques jours après la rentrée scolaire. Les élèves portent pour la première fois un nouveau dictionnaire dans la classe, Jenny fait remarquer à son maître qu'il manque quelques pages à son dictionnaire pourtant acheté la veille : « Regarde, dit-elle, on passe directement de la page 123 à la page 211 ! » Le maître, après avoir conseillé Jenny, et bien que devant commencer une leçon d'orthographe, saisit l'occasion : « Le premier qui trouve combien de pages manquent au dictionnaire de Jenny a gagné ! », « Facile ! » lancent quelques élèves. Certains se mettent à pianoter rapidement sur leur calculatrice... puis plusieurs « 88 ! » sont lancés. « Et non ! » dit simplement le maître. Certains élèves commencent à douter de ses compétences en calcul mental et le chuchotent de table en table en catimini. Le professeur feint de ne rien entendre. Là commence la véritable dévolution : le maître refuse non seulement de « tuer » le problème, en donnant la solution -pourtant vivement demandée par les élèves- mais refuse aussi (et surtout) de valider les nouvelles réponses. Trente minutes s'écoulent, beaucoup de résultats... aucune réponse ferme, aucune certitude. Soudain, David, un élève faible, d'un milieu populaire, annonce rayonnant : « Ça y est ! J'ai trouvé et je peux le prouver ! » Surprise et moqueries de certains : « Toi ? Tu dis toujours que tu fais juste et après tu te plantes ! » David vient au tableau avec son propre dictionnaire et déclare, non sans une certaine fierté à peine dissimulée dans son regard : «J'ai compté ! » Son dictionnaire est ouvert à la page 123 et il commence à compter tout en tournant les pages. Protestation véhémente des autres « C'est de la triche ! » Réaction du maître : « Cette méthode, comme aucune autre d'ailleurs, n'était interdite. Tous les coups sont permis quand il s'agit de savoir ! » Au-delà des enjeux strictement didactiques de cet épisode et des connaissances que les élèves ont pu, localement, en retirer c'est plus fondamentalement une nouvelle manière de connaître qui s'est ici instauré chez les élèves. On voit bien comment le contrat didactique interdisait au maître de suggérer, même de façon détournée, euphémisée, à la manière du Topaze du Pagnol, l'usage vde moyens autres que le calcul ; de leur côté, les élèves s'interdisaient aussi l'usage de procédures, certes plus coûteuses, mais plus efficaces -comme David a réussi à le montrer. Les désillusions qui s'expriment dans les protestations des autres élèves (« C'est de la triche ! ») témoignent de la prégnance du platonisme de la culture scolaire : pour ces élèves, seul Logos avait droit de cité dans la classe, Métis quant à elle devait en être exclue.

Discours utopique et travail didactique

Entre nécessité et contingence

Alain Marchive
Laboratoire DAEST
Didactique et Anthropologie des Enseignements des Sciences et Techniques
Université Victor Segalen - Bordeaux 2

Peut-on penser l'éducation autrement qu'en l'imaginant sous une forme pure et idéalisée, détachée des contingences matérielles, des particularités locales et des spécificités individuelles ? Les utopies pédagogiques, parce qu'elles permettent de s'affranchir du poids du monde et des rets de l'événement, laissent au pédagogue l'espace et le temps pour penser l'éducation. C'est dans le non-lieu de l'utopie, dans le temps suspendu de l'action et dans l'absence même de l'être que peut se construire et se déployer l'image d'une éducation parfaite dans un monde idéal. Mais précisément, cette pensée rendue possible par le travail de l'imaginaire, n'est-elle pas toujours déjà clôturée par sa « folie unaire » (Dufour, 1996) ? Pensée de la totalité, l'utopie pédagogique s'interdit de penser l'acte éducatif dans son historicité et sa singularité. Elle peut aider à penser l'éducation, elle ne peut pas aider à enseigner.

L'enseignant lui, est contraint, lié, soumis à la contingence et prisonnier du monde. Avant de penser l'éducation, il a le souci de l'action. C'est dans le lieu de la classe et dans l'absolue nécessité de l'agir que se joue l'acte d'enseigner. Mais si la pièce est écrite, elle n'est pas jouée d'avance et nul ne saurait en prédire le dénouement, heureux ou malheureux. Pari impossible. Métier impossible. Parce que le monde est ce qu'il est et n'est pas ce que l'on veut qu'il soit, parce que les enfants sont des hommes dans une société perfectible et pas des êtres idéaux dans un monde parfait, parce que tout est contingent, rien n'est absolument, assurément possible. « Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude » (Perrenoud, 1996), tel semble bien être le lot de l'enseignant, non qu'il ne puisse réfléchir sur son action, mais parce que l'action commande et souvent annihile la réflexion. Toutes choses opposées au sublime détachement de l'utopie, non lieu et hors du temps, débarrassée des exigences de la vie quotidienne.

C'est la différence entre une vision utopique de l'éducation et la réalité de son effectuation que nous voudrions ici étudier en montrant que chacune se nourrit de l'autre et que cet apport réciproque est la condition même de l'avancée de la réflexion et de l'action. Ce n'est donc pas une opposition mais une dialectique que nous voudrions ici souligner entre la pensée de l'éducation et les pratiques effectives d'enseignement. Le rapport entre pensée et action ne saurait toutefois se réduire à la simple réalisation des utopies (Pestalozzi essayant de « réaliser Rousseau ») ou à la cristallisation de pratiques pédagogiques en méthodes prétendument infaillibles. Cet équilibre entre réflexion et action, entre nécessité et contingence, passion et raison, croyance et rationalité, reste incertain. C'est cet espace étroit qu'emprunté le didacticien lorsqu'il étudie les conditions de diffusion des connaissances. .

Le discours utopique : rupture et nécessité

« Ce qui caractérise l'utopie, écrit P. Ricœur, ce n'est pas son incapacité à être actualisée, mais sa revendication de rupture » (1997, 405). Comme le fait fort pertinemment remarquer C. Godin (2000, 19-20), le premier geste d'Utopus (le premier roi d'Utopie) fut de couper l'isthme qui rattachait l'île au continent. Le nom même d'Utopie évoque cet ailleurs, ce non-lieu. Mais la rupture n'est pas seulement spatiale, elle est également temporelle : le non lieu de l'utopie n'est pas seulement un ailleurs, c'est aussi un autre temps : « Comme cette pensée de Tailleurs abolit Tailleurs, cette pensée du futur abolit sûrement le futur, elle enferme le temps, dans son

cercle, comme elle a enfermé l'espace dans le cercle de son île » (id., 38). La rupture est consommée entre l'ici et maintenant du monde et l'ailleurs et futur de l'utopie : l'utopie n'est pas la transformation d'un monde, elle est un autre monde.

Cette radicalité de la rupture utopienne, on la retrouve dans les propos des pédagogues les plus critiques. On la trouve chez Rabelais, lorsque, à la demande de Ponocrates, le docte médecin nommé Maître Théodore, purgea Gargantua « avec de l'ellébore d'Antycire et grâce à ce médicament, il lui nettoya le cerveau de toute corruption et de tout vice [et] lui fit aussi oublier tout ce qu'il avait appris avec ses anciens précepteurs » (Rabelais, 1973, 106). Certes Thélème ne sera bâtie que plus tard, mais Gargantua eût-il pu accepter et imaginer celle-ci s'il n'avait auparavant totalement rompu avec son éducation antérieure ? On trouve cette même radicalité chez Rousseau qui refuse tout compromis avec l'éducation de son temps : « Proposez ce qui est faisable, ne cesse-t-on de me répéter. C'est comme si l'on me disait : Proposez de faire ce qu'on fait ; ou du moins proposez quelque bien qui s'allie avec le mal existant. » (Rousseau, 1966, 33).

Mais il ne suffit pas de rompre avec l'ordre existant, encore faut-il créer un ordre nouveau. Car l'utopie, qui n'aime ni le hasard, ni l'improvisation, est aussi soumise à la nécessité : « L'utopie n'est pas loin de réaliser la devise du totalitarisme : tout ce qui n'est pas obligatoire est interdit. Les habitants d'utopie ne font que ce qu'ils doivent faire, ne pensent que ce qu'ils doivent penser. C'est l'ensemble de leur existence qui est soumise à la loi d'airain du devoir » (Godin, 2000, 37). Il n'y a guère que Rabelais pour refuser toute règle ou loi et pour régler la vie des Thélémites sur leur volonté et leur libre-arbitre avec comme seule clause : « Fay ce que vouldras »[1]. La vie des utopiens est au contraire étroitement réglée et strictement organisée. Exigence de perfection dans un monde achevé où le possible (ce qui peut être) se confond avec le nécessaire (ce qui doit être). Dans la vision totalitaire de l'utopie, « l'homme est en trop » (Arendt, 1972) : il ne peut se conformer à l'idéal utopique qu'en acceptant de n'être plus lui-même, c'est-à-dire en s'interdisant d'exister en tant qu'être de désir et de volonté propres.

Négation et totalité. L'utopie est le « non » et le « tout », jamais le « peut-être » (le peut être)[2]. Si l'éducation est, comme l'affirme H. Atlan, « l'accès aux mondes des possibles » (1991, 42), alors elle n'a rien à voir avec l'utopie qui pose le monde comme déterminé et fini. Une telle utopie ne peut qu'obturer la pensée, forclore le sujet et interdire toute réflexion critique ou interrogation scientifique. C'est cette « utopie de mort » que P. Meirieu et M. Develay refusent en conclusion de leur ouvrage Emile reviens vite... ils sont devenus fous, lui opposant une nouvelle utopie scolaire, qui « n'obture pas le possible », et qui soit fondée sur « la relation sans violence » et « la rencontre avec l'autre » (1992, 194-195). Une utopie non plus totalitaire donc, mais humaniste, qui rêve d'un monde sans faille, sans conflit où tout est possible, mais où, du même coup, rien n'est assuré ; une utopie qui règle les rapports entre les hommes mais qui ne peut déterminer le rapport des hommes au savoir et la manière dont ceux-ci vont se l'approprier.

En rompant les barrières de l'ici et maintenant de l'action éducative, en libérant l'imaginaire, l'utopie ouvre de nouveaux horizons et renouvelle la question de l'éducation. Mais une partie seulement du chemin est dégagé car penser autrement l'éducation -penser une autre éducation- ne résout pas ipso facto la question de la transmission des savoirs. Si l'on peut imaginer une autre manière d'enseigner, on ne peut pour autant décréter la manière dont chacun va s'inscrire dans cette situation si particulière qu'est la situation d'enseignement : enseigner et apprendre restent des processus largement indécidables. Ces processus, indissociables des savoirs en jeu, sont au centre du travail didactique.

Utopies et didactiques

Si l'on en croit Ricœur (1997, 356), « les utopies (au pluriel) ne se laissent pas facilement réduire à une signification centrale qui serait celle de l'utopie (au singulier). Ceci découle du fait que les utopies spécifiques sont le fruit d'auteurs spécifiques ». Comment ne pas rapprocher cette pluralité constitutive des utopies de l'impossible unicité de la didactique et de la reconnaissance quasi unanime de la nécessité de parler des didactiques

plutôt que de la didactique. Il ne s'agit plus ici de la pluralité des auteurs, mais de la spécificité des savoirs en jeu : si la didactique est la science des conditions de transmission des savoirs, alors la nature des savoirs en question est déterminante dans la définition des conditions de transmission de ces savoirs. On ne saurait donc parler de \a didactique -voire du didactique comme d'aucuns l'ont proposé.- mais des didactiques disciplinaires, voire de didactiques spécifiques au sein d'une même discipline (didactique de l'orthographe, de la grammaire et de l'expression écrite par exemple).

Il est intéressant de noter que le terme même d'utopie est apparu, en son sens moderne, dans le texte éponyme de More, au début du seizième siècle (la parution d'Utopie date de 1516), alors que la première occurrence moderne du terme de didactique est apparue un peu plus d'un siècle plus tard, chez Coménius, dans Didactica magna, « La Grande Didactique », écrite en 1632. Les deux termes ont des racines grecques : ou-topos (nulle part) ou eu-topos (lieu de bonheur) pour le premier ; didaktikos (de didaskein, enseigner) pour le second. Si les deux ouvrages se présentent sous la forme de traités (« Traité de la meilleure forme de gouvernement » pour l'un, « Traité de l'Art universel d'enseigner tout à tous » pour l'autre), ils n'ont guère de points communs dans la forme : l'Utopie est un récit narratif et descriptif, alors que la Grande Didactique expose des principes et des réflexions générales sur l'éducation de manière très systématique et argumentée. L'un et l'autre présentent toutefois ce même souci de totalité : monde totalement et strictement organisé d'une part ; éducation intégrale et résultat infaillible d'autre part.

More achève ainsi son Utopie : « je reconnais bien volontiers qu'il y a dans la république utopienne bien des choses que je souhaiterais voir dans nos cités ». Et il ajoute, faussement désabusé ou volontairement ambigu : « Je le souhaite plutôt que je ne l'espère » (More, s.d., 152). Comme le fait remarquer G. Jean, « A peine née, l'utopie se voit interdite de séjour sur terre, impossible à réaliser dans l'histoire » (1994, 37). A l'inverse, la Grande Didactique se pose comme un espoir bien plus que comme un souhait car, si le souhait n'est qu'un vœu pieu ou un désir chimérique, « l'espoir relève de la conviction intérieure qu'un jour son objet se réalisera » (id., 37). Or, dès son apostrophe aux lecteurs (« Aux lecteurs, salut ! »), Coménius annonce son ambition et s'il reconnaît que sa promesse est « énorme », c'est parce qu'il mesure toute l'audace qu'il peut y avoir à proposer « un traité de l'art complet d'enseigner tout à tous. Et de l'enseigner de telle sorte que le résultat soit infaillible » (Coménius, 1952, 33). Alors que chez More tout est déjà définitivement en place, l'ouvrage de Coménius est entièrement tourné vers l'action, la méthode et « les conditions nécessaires pour mettre en pratique cette méthode universelle » (id., 217).

Si, comme l'affirme Ricœur, ce qui caractérise l'utopie, c'est son « aptitude [...] à ouvrir une brèche dans le réel » (1997, 405), alors elle n'est pas si différente de la didactique, qui est volonté de compréhension du réel et outil potentiel de transformation des pratiques d'enseignement. Toutes les deux agissent sur le réel, mais de façon différente, car si « l'utopie peut fournir un outil critique afin de miner la réalité, [...] elle est aussi un refuge contre cette même réalité » (id., 405), alors que la didactique ne cherche pas à miner la réalité, mais à la comprendre ; elle n'est pas un refuge contre celle-ci, mais un outil de maîtrise pour le chercheur et le professeur et d'émancipation pour l'élève. La didactique, comme l'utopie, s'appuie sur l'ironie[3]; une ironie qui n'est pas raillerie ou sarcasme, mais « marque du renoncement », « condition première de la dévolution », qui constitue « une des conditions fondamentales de toute relation didactique » et qui « consiste à « savoir » feindre une ignorance pour permettre à l'autre de découvrir une vérité qu'on ne saurait lui dire sans le priver du même coup de l'apprendre » (Sarrazy, 2001, 172-173). Nulle violence dans cette eirôneia, mais au contraire connivence et complicité, qui se manifestent dans les multiples formes du contrat didactique.

Ricœur (1997) a souligné les rapports de l'idéologie et de l'utopie et leur lien avec le pouvoir. De la même façon, on pourrait montrer la portée politique du travail didactique comme compréhension des assujettissements auxquels sont soumis enseignants et élèves et

recherche des moyens de s'en émanciper : « Une des fonctions de la didactique pourrait être alors, contrairement à ce que certains ont insinué, de contribuer à mettre un frein, enfin, à un processus qui consiste à transformer le savoir en algorithmes utilisables par des robots ou des humains sous-employés et à diminuer la part de réflexion noble dans toutes les activités humaines pour en faire dévolution à quelques uns. Pour sacrifier au dieu de la soi-disant efficacité, l'enseignement prête son concours aujourd'hui à la réduction algorithmique et à la démathématisation. J'espère profondément que la didactique pourra combattre cette dépossession et cette déshumanisation » (Brousseau, 19893, 68). Le projet est ambitieux -sinon utopique- et pose clairement la question du lien que le discours utopique entretient avec le travail didactique

Le travail didactique et le rapport à la contingence

Depuis « l'art d'enseigner » de Comenius, les définitions de la didactique sont nombreuses. Pour les uns, la didactique, c'est « le projet social de faire approprier -par un ou des élèves- un savoir constitué ou en voie de constitution « (Brousseau, 1989b) ; comme l'auteur le souligne lui-même, cette définition a l'avantage de mettre l'accent sur le rôle du savoir, le caractère social du projet et le caractère intentionnel de l'action. Le travail du didacticien consiste alors à assumer sa responsabilité dans l'étude de l'enseignement, soit par le repérage, la description, la modélisation de techniques empiriques, soit par l'élaboration d'ingénieries didactiques consistant » à produire des situations ou des moyens d'enseignement qui répondent à des problèmes techniques déterminés à l'avance, en s'aidant de procédés répertoriés, dont les effets sont prévus ou calculés en fonction de connaissances scientifiques précises » (id.). Pour d'autres, la didactique renvoie aux « techniques de l'enseignement » et par extension à « l'invention, la description, l'étude, la production et le contrôle de moyens nouveaux pour l'enseignement » (ibid.). Dans le prolongement de cette « didactique normative » vont naturellement se développer des recherches « scientifiques » en vue de l'enseignement ou de la formation des maîtres.

La didactique est alors conçue comme un champ des recherches menées sur ou en vue de l'enseignement, dans le cadre des disciplines scientifiques classiques (psychologie, sociologie, sémiologie, épistémologie, etc.) pour en déduire des modalités possibles de l'enseignement.

Par opposition à cette justification exogène, la « didactique fondamentale » se présente comme « une science s'intéressant à la production et à la communication de connaissances [...] dans ce que cette production et cette communication ont de spécifiques des connaissances » (Brousseau, 1989b). C'est donc une science largement autonome, spécifique des savoirs en jeu et que l'on peut donc définir par rapport à son objet scientifique (les mathématiques par exemple). La volonté de faire science est ici clairement revendiquée, même si « Dans ce choix [...] de développer sous le nom de didactique une théorie fondamentale de la communication des connaissances mathématiques, il n'y a aucune incompatibilité avec d'autres définitions et d'autres orientations » (Brousseau, 1998, 358).

Les didacticiens sont donc tout, sauf des rêveurs et il semble fort risqué de les taxer d'utopisme. La scientificité exclurait-elle toute forme de pensée spéculative et toute vision prospective ? Sans doute si l'on entend par là des constructions purement imaginaires et détachées de tout lien avec la contingence. Cette dernière est sans conteste, au cœur de l'interrogation didactique : qu'il s'agisse de l'étude de situations d'enseignement, de la proposition d'ingénieries didactiques, ou de l'élaboration de modèles théoriques, le rapport à la contingence est incontournable pour le didacticien[4]. Certes la théorie est une fiction, une construction censée rendre compte de la contingence et susceptible de nous fournir des moyens de comprendre et d'agir. Mais, comme le souligne Brousseau, la difficulté vient de ce que le chercheur a toujours tendance à faire l'économie d'un recours à la contingence lorsqu'il possède un système de détermination des résultats d'une expérience dans lequel il a confiance » (Brousseau, 1993)[5]. Cette « confrontation à la contingence »[6] est la condition sine qua non de la validité d'une théorie et de la confiance qu'on peut lui accor-

der. C'est aussi à l'aune de cette confrontation que la théorie peut être réaménagée, complétée, adaptée, voire invalidée.

Volonté de faire science par une soumission constante à la contingence, telle est une des exigences de la didactique. Apparemment peu de choses en commun avec l'utopie, qui se définit, a contrario, par la primauté accordée à l'imagination, la rupture avec le monde vécu et le refus de la contingence. Et pourtant, n'y a-t-il pas ce double enjeu dans le travail didactique : une extrême proximité avec l'acte d'enseigner qui ne peut être pris, compris et analysé que dans sa réalité la plus empirique ; une certaine distance, permettant de s'extraire de l'acte lui-même, d'élaborer des constructions fictives permettant de le penser et d'en réduire l'incertitude.

La théorie des situations didactiques : perfection et perfectibilité

Il est évident que la logique de la recherche scientifique n'est a priori guère éloignée de la volonté utopique de transparence et de totalité. Pour la science moderne, il s'agit de découvrir-la vérité du monde et donc de le rendre transparent : « Le monde de Laplace, comme celui auquel aspirait Einstein, est un monde simple et limpide, sans ombre, sans épaisseur » (Prigogine, Stengers, 1993,131). Ce monde, « livré et sans mystère » a toutes les caractéristiques du monde utopique, dans lequel tout est toujours déjà posé, réglé, déterminé. Ce n'est pas un hasard si l'utopie apparaît à la Renaissance, en plein essor de la pensée humaniste, au moment des premiers grands voyages, des grandes inventions et des grandes découvertes scientifiques. Sans doute ne pouvait-elle émerger que dans un tel environnement intellectuel, culturel, social, mais aussi politique, économique, technique et scientifique. Comme le souligne F. Rouvillois (1998, 37), l'utopie « apparaît, dès lors, comme le corollaire de la modernité -non comme sa fille ». Ancrée dans la modernité, l'utopie ne pouvait que participer à cette modernité et en posséder les traits les plus saillants. Si bien que l'opposition classique science-utopie (ou encore rationnel/irrationnel, réel/imaginaire) pourrait bien avoir moins de pertinence qu'il y paraît. Force est de constater en effet qu'un certain nombre de traits témoignent de cette commune filiation et rapprochent la conception positiviste des sciences -fussent-elles humaines- de la vision utopiste du monde. Comme Descartes mais de manière différente, l'utopie veut « rendre l'homme comme maître et possesseur de la nature » ; dans l'utopie comme dans la science, l'homme est au centre du monde et pourtant il n'est pas tout-puissant car il y a l'importance de la loi : lois intangibles et impersonnelles chez les utopistes, lois invariables qui régissent le monde et assujettissent les hommes et les choses chez les positivistes. Bien sûr l'identité n'est pas totale, car si le monde de l'utopie est totalement fini et déterminé, Auguste Comte reconnaît quant à lui, dans son Cours de philosophie positive, que « la subordination d'événements quelconques à des lois invariables » ne doit pas être confondue avec « leur irrésistible accomplissement nécessaire »-et que « toute science a pour but la prévoyance ». Il n'empêche que si la prévisibilité n'est pas totale, elle est espérée comme telle.

Il y a dans la volonté de faire science et de modéliser l'acte d'enseignement cette même ambition totalisatrice que le didacticien ne renie pas : « Est-il possible de « modéliser » tout un système éducatif par un système enseignant défini par quelques unes des relations qu'il entretient avec un système « enseigné » qui représente, lui, des centaines d'élèves dont la diversité semble justement la première source de difficultés des enseignants. C'est un pari incontournable du processus de théorisation » (Brousseau, 1998, 58, c'est nous qui soulignons). La modélisation par le jeu, l'approche systémique des situations d'enseignement et la division en sous-systèmes fondamentaux (maître, élève, milieu) témoignent de cette volonté de ne rien ignorer de la complexité des phénomènes étudiés. Le but du didacticien est alors d'élaborer une théorie qui puisse rendre le réel plus lisible et plus compréhensible : la théorie est un outil qui, tout en mettant de l'ordre dans le réel, permet d'agir sur celui-ci. Certes le didacticien n'est pas dupe, il sait bien que son ambition est démesurée, mais ce n'est pas pour autant que le pari ne vaille pas d'être tenté : « Le fossé qui sépare le bien actuel du meilleur possible », selon l'expres-

sion de R. Rorty (1990, 52), n'est pas un obstacle à la science, c'est au contraire la condition de la science et de la poursuite de la recherche.

L'activité de modélisation des situations didactiques ne saurait cependant se réduire à une construction purement mentale ; elle se nourrit de la connaissance et de la fréquentation de la classe. Dans le premier des trois cours donnés en 1995 à la VIIIème école d'été de didactique des mathématiques et intitulé Structure et fonctionnement du système didactique, Brousseau (1996) expose les deux sources de la modélisation de l'activité didactique dans la théorie des situations : une source idéaliste, laissant une large place à l'intuition, « qui consiste à définir d'abord un concept, un élément, une composante, un phénomène, quitte à chercher plus tard quels pourraient être les observables auxquels on pourrait le confronter » et une source empirique, fondée sur l'observation, « qui consiste à identifier une classe d'observables, un élément pertinent, un phénomène, une composante, etc. puis à décrire et à rationaliser cet objet de la façon aussi simplifiée que possible mais toujours « réaliste » » (id., 3). Il est intéressant de voir que, pour Brousseau, ces deux conceptions ne s'opposent pas et que « l'activité scientifique s'alimente à ces deux sources » (ibid., 3). C'est pourquoi, si la théorie tend vers la perfection, au sens d'une modélisation la plus précise possible, elle est aussi forcément perfectible au sens où elle ne saurait rendre compte de toutes les situations possibles et où elle doit donc être sans cesse modifiée, adaptée, améliorée[7]. Quand le discours utopique est un discours de forclusion (un monde parfait, fini), le discours didactique est un discours de disclusion (une théorie tendant vers la perfection, mais ouverte et donc perfectible).

Alternance, altercation et alternative

Nous voudrions montrer que ces trois degrés de l'altérité, auxquels renvoie l'utopie (Desroche et Gabel, 1995), rendent également compte du travail didactique. L'alternance d'abord, que l'auteur évoque à travers le rêve et qui pourrait correspondre à l'autre de la société : autre temps, autre lieu, autre monde. Le travail didactique aussi est un travail de l'alternance : alternance nous l'avons vu, de l'action et de la réflexion, du travail d'observation et du travail d'élaboration théorique. Cette alternance n'est pourtant pas rupture ni même simple succession de moments consacrés à des activités différentes ; elle se caractérise au contraire par une étroite symbiose entre les différentes étapes du travail didactique qui se nourrit aussi bien de la parfaite connaissance du travail de l'enseignant et la fréquentation régulière des classes, que la solidité de son cadre théorique et de sa mise en question permanente. Cette distinction est également utile, pour ne pas sombrer dans la confusion des rôles du chercheur et de l'enseignant, fréquente dans la pratique de la recherche-action qui, pour être sympathique idéologiquement, n'en demeure pas moins peu réaliste pragmatiquement et peu productive scientifiquement. « Tantôt je suis, tantôt je pense » disait P. Valéry. « Il faut seulement ne pas confondre les rôles » affirme de son côté Brousseau (19893, 67) à propos de du travail respectif du didacticien et de l'enseignant. Mais alors l'alternance introduit de fait une interrogation, pour ne pas dire un soupçon": celui de n'être pas là où on dit être, où on doit (devrait) être, et donc d'entretenir toujours une forme d'ambiguïté, tout à fait perceptible d'ailleurs, dans les incompréhensions auxquelles est confronté le didacticien : incompréhensions sur la définition de son rôle, de son objet, et sur les attentes qui sont attachées à son activité.

L'alternance fait alors place à l'altercation, le doute et le soupçon à la contestation. « Face aux gouvernements, l'utopie fomente des oppositions » (Desroche et Gabel, 1995) ou du moins le croit-on (le craint-on). Le sort fait aux grands utopistes (More, Campanella), même s'il n'est pas directement lié à leur utopie, n'est guère enviable... La didactique, comme toute science nouvelle qui investit un champ occupé par d'autres (psychologie, sociologie, pédagogie) doit, elle aussi, faire face à un vent d'opposition et de contestation : il en est dans le champ scientifique comme dans le champ social, la « lutte des places » est un enjeu de premier ordre8. Au-delà des ignorances, des incompréhensions réciproques, voire des altercations notoires qui jalonnent les rapports

des didacticiens et des autres chercheurs en éducation, il y a pour les premiers, l'obligation de répondre à une demande de plus en plus pressante, celle de l'utilité et l'intérêt de la didactique pour les enseignants eux-mêmes. L'interpellation n'est pas sans fondement car, de même que l'utopie stimule l'imagination et fait naître des idées nouvelles, la didactique suscite des interrogations et des attentes auxquelles elle ne peut pas toujours répondre : « La didactique est leur affaire [celle des enseignants] comme la biologie et la médecine le sont pour les praticiens. Elle a une fonction limitée mais précise et irremplaçable : elle a besoin de leur compréhension et leur appui, même si elle ne peut pas encore beaucoup soulager leur charge » (Brousseau, 19893, 67). Une telle position a pu conduire certains à dénoncer l'inutilité coupable de la didactique alors que c'est au contraire une conception « qui établit avec la pratique un rapport sain de science à technique et non de prescription à reproduction » (id., 67). On aurait tort de lire ces propos comme traduisant une conception hiérarchique ou verticale des rapports didactique/enseignement ; il s'agit au contraire de définir les domaines de responsabilité de chacun afin d'éviter les effets d'imposition, chacun conservant toute sa responsabilité dans le domaine qui lui est propre (recherche ou enseignement).

Au troisième niveau enfin, l'utopie offre la possibilité d'une alternative car, comme le soulignent Desroche et Gabel (1995), « il n'est pas exclu que l'opposition, y compris en imagination, prenne le pouvoir ». Mais cette alternative n'apparaît pas au premier abord car « dans ce qui semble validé comme alternative, en politique ou en religion, on refoule et occulte la phase infantile dans laquelle une telle alternative était une utopie, n'était qu'une utopie » (id.). L'alternative offerte par la didactique est sans doute, pour la même raison, encore mal perçue. La didactique est une science jeune (la didactique des mathématiques en France à tout juste 30 ans) et, comme le dit Brousseau (19893, 67-68), « c'est une erreur de vouloir à tout prix obliger la didactique à s'engager dans chacune de ces actions [en faveur de l'enseignement] et à y jouer un rôle qui n'est pas le sien ». Mais ce n'est pas pour autant qu'elle n'est rien de nouveau à dire sur les pratiques d'enseignement. La théorie des situations didactiques dans le champ des mathématiques par exemple, permet une lecture complètement renouvelée et très précise des phénomènes d'enseignement. Des concepts importants (situation, contrat, dévolution) sont repris par d'autres et renouvellent les analyses classiques. Le discours pédagogique lui-même ne peut plus ignorer l'apport des didactiques et doit intégrer cette nouvelle approche, en particulier la place centrale des savoirs enseignés dans le déroulement des situations d'enseignement. Dire que la didactique propose une alternative ne signifie pas que celle-ci se décline en termes de tout ou rien (la didactique ou la pédagogie), mais plutôt en termes de déplacement du regard, de changement de perspectives et d'apport de théories explicatives nouvelles.

Conclusion

La didactique, parce qu'elle veut faire science d'une part, et parce qu'elle ne peut pas ignorer les caractéristiques profondément singulières de l'acte d'enseignement d'autre part, a partie liée avec l'utopie. Avec ce qu'elle a de meilleur... et ce qu'elle peut faire craindre de pire. Le pire c'est quand l'activité créatrice s'achève comme « le tableau glacé de l'étape ultime », que la fiction devient peinture, que « tout doit se conformer au modèle » (Ricœur, 1997, 388). C'est bien un tel danger qui menace le discours utopique comme le travail didactique : le danger d'une clôture du discours et d'un achèvement définitif du travail. L'utopie rationaliste est au cœur du travail didactique ; la construction didactique est au centre du discours utopique. Volonté de démontrer et volonté de montrer ne sont que les deux faces, complémentaires, du désir de faire science et du désir de faire savoir (ça voir), avec le danger de poser cette science ou cette construction comme le modèle ultime ou comme le modèle idéal. Le discours utopique n'est plus alors un discours pour penser le monde autrement (en inventant un monde autre) mais un discours pour dire le monde tel qu'il devrait être. Le travail didactique n'est plus un travail pour étudier l'acte d'enseignement et en analyser les conditions (en proposant de nouveaux

cadres explicatifs), mais le moyen de diffuser des idéologies éducatives et imposer les formes de l'agir pédagogique. Quand aucune place n'est laissée à l'expression de là singularité de l'individu dans le discours utopique, où quand le travail didactique devient un objet de prescription des pratiques d'enseignement, la totalisation devient totalitaire et le pire est à craindre.

Nulle confusion toutefois entre discours utopique et travail didactique : malgré les évidentes similitudes, elles n'ont ni le même objet, ni la même démarche. Quand l'une utilise l'imaginaire et invente un autre monde, l'autre use de la raison et démonte le monde pour mieux l'expliquer, le comprendre, voire le transformer. Quand l'une est la marque de la négativité, du refus du monde tel qu'il est, l'autre est la marque d'une positivité, d'une volonté de partir de ce qui est et non de ce qui devrait être. Quand l'une vise à la perfection et décrit un monde idéal, l'autre avoue sa perfectibilité et mesure les limites de son savoir. Quand l'utopie est une vision totale (totalitaire) du monde, la didactique est une explication partielle (et non partiale) de l'action des hommes. C'est donc bien le rapport à la contingence qui introduit le véritable écart entre l'une et l'autre : autant l'utopie est détachée du monde réel et se situe dans l'ordre de la nécessité (ce qui doit être), autant la didactique est attachée au monde tel qu'il est et a partie liée avec la contingence (ce qui peut ne pas être). C'est bien de cette part d'indicible et d'indécidable que se nourrit lé travail didactique, et dont s'affranchit le discours utopique.

Le mode utopique peut se définir « comme un exercice sur les possibles latéraux » affirme Ruyer (1988, 9), qui ajoute : « II y a donc quelque chose de beaucoup plus profond dans l'utopie qu'un rêve artificiel et paresseux » (id., 16). Que serait en effet l'utopie si elle n'était que rêve et affabulation, si elle n'avait aucune forme de validité et si elle se présentait en dehors de tout lien avec le réel ? Que serait la didactique si elle était portée par la seule exigence de rationalité et d'efficacité, en dehors de toute exigence éthique et de tout projet politique ? Même si l'exploration du possible peut prendre de multiples formes, c'est bien ce double ancrage, éthique et politique, qui fonde l'unité du discours utopique et du travail didactique.

1 Glucksmann (1977) a pourtant dénoncé cette formule, la jugeant « radicale » (elle raye définitivement le passé), « révolutionnaire » (tout est possible), « collectiviste » (on n'y peut être libre qu'ensemble : si l'un ou l'une d'entre eux disait « buvons », tous buvaient ; si on disait « jouons », tous jouaient) et pour tout dire « dictatoriale » (on y communique à l'impératif; la dissymétrie est totale entre celui qui énonce la loi et ceux qui l'acceptent comme règle de vie).

2 On aura reconnu la référence au titre de l'ouvrage d'Atlan, Tout non peut-être, qui précise dès l'introduction : « Tout, non, peut-être, signes de la totalité, de la négation, du possible, sont des mots qui, dans les discours sur les choses, rendent présent ce qui est absent » (Atlan, 1991).

3 Pour Ricœur, l'utopie « véhicule l'ironie »
0997,405).

4 Du moins cette remarque est-elle valable pour le plus grand nombre d'entre eux, au premier rang desquels Guy Brousseau pour qui la confrontation à la contingence a toujours été le leitmotiv de l'action et de la réflexion. Pour preuve, la création du COREM (Centre pour l'Observation et la Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques) en 1972, implanté à l'école Jules Michelet de Talence, et qui pendant près de 30 ans a été une structure de travail de rayonnement international dans le domaine de la recherche fondamentale sur l'enseignement des mathématiques. Pour une brève présentation, voir Brousseau (1998, 359-366).

5 Le didacticien, comme le professeur, est par ailleurs soumis à diverses contraintes, objectives ou subjectives, auxquelles il ne peut pas facilement se soustraire : contraintes institutionnelles (statut du chercheur, appartenance institutionnelle), scientifiques (paradigme dominant, statut de l'objet), personnelles (formation, engagements politiques, choix épistémologiques), etc. Ces contraintes constituent autant d'assujettissements qui orientent la recherche et l'inscrivent dans la temporalité et la dynamique propre à tous les phénomènes sociaux.

6 C'est le titre du 4*™ cours de Brousseau à l'Université Autonome de Barcelone (1993).

7 « On sait combien les théories et les modèles sont, dans leur phase d'élaboration, des constructions fragiles qui doivent montrer leur capacité de résistance. Mais alors que certains vont accepter de les modifier, de les adapter, de les transformer (c'est le cas de la théorie des situations didactiques), d'autres vont s'enfermer dans un dogmatisme aveugle, refusant toute remise en cause et préférant adapter les faits au modèle que le modèle aux faits » (Marchive, 2002),

8 Les travaux de Latour, sur « la science en train de se faire », sont particulièrement illustratifs à cet égard (Latour, 1995). Voir aussi les travaux de Bourdieu sur la notion de champ, en particulier la courte intervention faite à l'Ecole Normale Supérieure en 1976 et reprise dans Questions de sociologie sous le titre « Quelques

propriétés des champs » (Bourdieu, 1992). L'expression « lutte des places » est empruntée à Gaulejac et Taobada Léonetti 0994)-

Arendt H. (i 972), Le système totalitaire, Paris : Le Seuil, 336 p.
Atlan H. (1991), Tout non peut-être. Education et vérité, Paris : Seuil, 334 p.
Bourdieu P. (1992), Questions de sociologie, Paris : Les Editions de Minuit, 277 p.
Brousseau C. (19893), « Utilité et intérêt de la didactique pour un professeur de collège », Petit x, n° 21, p. 47-68.
Brousseau C. (19896), « La Tour de Babel », Etude en didactique des mathématiques, Université de Bordeaux II : IREM, 17 p.
Brousseau C. (1993), « Approche théorique des situations didactiques. (4ème cours) La confrontation à la contingence », Université d'automne de Barcelone, 7 p.
Brousseau C. (1996), « L'enseignant dans la théorie des situations didactiques » in Actes de la Vlll° Ecole et Université d'Eté de didactique des mathématiques, IREM Clermont-Ferrand, p. 3-46.
Brousseau C. (1998), Théorie des situations didactiques, Grenoble : La Pensée Sauvage, 395 p.
Comenius J, A. (1952), La Grande Didactique. Traité de l'Art universel d'enseigner tout à tous, [Introduction et traduction :).-B. Piobetta], Paris : PUE, 234 p. Desroche H., Gabel J. (1995), « Utopie », Encyclopaedia Universalis [cédérom].
Dufour D.-R. (1996), Folie et démocratie : Essai sur la forme unaire, Paris : Gallimard, 256 p.
Caulejac de V., Taboada Leonetti I. (1994), La lutte des places. Insertion et désinsertion, Paris : EPI, 286 p.
Glucksmann A. (1977), Les maîtres penseurs, Paris : Grasset, 321 p.
Godin C. (2000), Faut-il réhabiliter l'utopie ? Nantes : Pleins Feux, 91 p.
Jean G. (1994), Voyages en Utopie, Paris : Gallimard, 176 p.
Latour B. (1989), La science en action : Introduction à la sociologie des sciences, Paris : Gallimard, 663 p.
Marchive A. (2002), « La modélisation dans la formation des enseignants. De la leçon modèle au modèle de la leçon », Recherche et Formation, à paraître.
Meirieu P., Develay M. (1992), Emile, reviens vite... ils sont devenus fous, Paris : ESF, 211 p.
Moret. (s.d.), L'utopie ou Le Traité de la

meilleure forme de gouvernement, [texte traduit et commenté par : M. Delcourt], s.l. : La renaissance du livre, 153 p.
Perrenoud P. (1996), Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude, Paris : ESF, 198 p.
Progogine I., Stengers I. (1993), La nouvelle alliance : Métamorphose de la science, Paris : Gallimard, 439 p.
Rabelais (1973), Œuvres complètes, Paris : Seuil, 1020 p.
Ricœur P. (1997), L'idéologie et l'utopie,-Paris : Seuil, 410 p.
Rorty R. (1990), Science et solidarité : La vérité sans le pouvoir, [traduit par J.-P. Cometti], s.l. : Editions de l'Eclat, m p.
Rousseau J.-J. (1966), Emile ou de l'éducation, Paris : Garnier Flammarion, 629 p.
Rouvillois F. (1998), L'utopie, Paris : Flammarion, 251 p.
Ruyer R. (1988), L'Utopie des utopies, Brionne : Gérard Monfort, 293 p.
Sarrazy B. (2001), « Didactique et enseignement des mathématiques. L'enjeu de leurs rapports pour la formation des professeurs », p. 163-177 in A. Mercier, G. Lemoyne, A. Rouchier (Eds), Le génie didactique : Usages et mésusages des théories de l'enseignement, Bruxelles : De Boeck Université, 276 p.

Économie et pédagogie : un dialogue utile parce qu'utopique

Emmanuel Triby
Laboratoire de Sciences de l'Éducation
(LSE, EA 2310), ULP, Strasbourg

L'utopie est encore d'actualité. C'est le postulat sur lequel s'est construite cette rencontre. Elle serait même de retour ; elle aurait donc disparu pour reparaître. Que nous vaut l'honneur et le plaisir de ce retour ? Tout simplement, le fait que « nous savons aujourd'hui que le monde est un monde fini », comme nous l'avait annoncé Paul Valéry, en 1906 déjà. On a mis du temps pour en être sûr, mais aujourd'hui, il faut se rendre à l'évidence : le monde n'est plus à conquérir, il n'est qu'à transformer, peut-être même qu'à gérer. D'où cet irrépressible mais ambigu besoin d'utopie.

Cependant, les choses ne sont pas simples. Cette « finitude » du monde, on l'a doit assurément au développement économique. Celui-ci pourrait-il s'épuiser contre cette pauvre limite géographique ? Sans doute non : c'est pourquoi on peut admettre que ce retour de l'utopie a partie liée avec des nécessités du développement économique. Ceci impose de penser les utopies, éducatives ou pédagogiques notamment, en rapport aux transformations de l'activité économique.

La pédagogie retrouve-t-elle le goût de l'utopie ? L'affirmer revient soit à admettre qu'elle porte en elle une alternative radicale à la voie trop tracée par l'économie, soit qu'elle alimente et s'alimente au geste utopique propre à l'économie d'aujourd'hui. Nous pensons qu'on ne peut plus se défaire de cette formidable[1] ambiguïté.

Que sont nos utopies devenues ?

Qu'est-ce l'utopie aujourd'hui ? Dans le contexte de primauté de l'économique, l'utopie s'inscrit dans un rapport nécessaire avec ce dernier, parce que l'économique est aujourd'hui dominant, et dans les pratiques et surtout, de plus en plus, dans les modes de penser le réel et son rapport au réel ; le processus historique de rationalisation est abouti. Cependant, prendre acte de la primauté de l'économique, c'est à la fois reconnaître le caractère résistant de l'utopie, et également la dimension résolument utopique du processus économique aujourd'hui. Cette dimension découle à notre sens de ce « monde fini » relevé en introduction.

Les voies de l'économie sont pénétrables par l'utopie

Dans le contexte de mondialisation, manifestation la plus évidente de la suprématie de l'économie, l'utopie prend la forme de la résistance du local. Non pas le local dans lequel les acteurs réalisent arrangements quotidiens et aménagements de circonstance, en nouant des interactions efficaces, mais le local en tant qu'il est irréductible à toute déconcentration du central, ou à un central transposé à un niveau local. C'est un local duquel émerge de nouveaux acteurs, où se recomposent normes et identités, dans des configurations réellement nouvelles. Dans le contexte de globalisation, synonyme d'interdépendance matérielle généralisée tendanciellement uniformisant, l'utopie est la résistance du singulier. Non pas l'individualisme auquel l'économique se ressource en lui donnant des raisons d'être conforté, mais l'altérité radicale, de l'un à l'autre, irréductible à la seule fin du processus d'individuation. C'est la personne qui émerge dans « l'énigme de l'activité » (Y. Schwartz) et les « droits solidaires » (Kochak, 2002), composant des relations à soi et aux autres, en rupture avec la seule détermination des appartenances multiples. Dans le contexte de la société de la connaissance, l'utopie est la résistance à l'instrumentalisation des connaissances comme à « la mise en représentation du savoir » (Barbier, 2001). Une double gratuité vient s'y opposer : celle de la production de la connaissance comme celle de l'acquisition des connaissances (Triby, 2001). Ni improductivité, ni accaparement, pas plus que rendement et accumulation productive, c'est plutôt la volonté

de reconnaître au savoir une valeur en soi qui mérite de ce fait même d'être partagée.

Dans le contexte de « l'exploitation de la subjectivité » (Ch. Dejours) au travail, la mise à contribution de l'intime de la personne dans la modernité des organisations, l'utopie se présente comme la résistance au stress, à la « fatigue d'être soi ». Quand, dans la société, « la norme n'est plus fondée sur la culpabilité et la discipline, mais sur la responsabilité et l'initiative », la dépression « est la contrepartie de l'énergie que chacun doit mobiliser pour devenir soi-même » (Ehrenberg, 2000). Dans le contexte du règne toujours plus étendu de l'évaluation, l'utopie se présente à la fois comme la résistance au calcul et à la mesure, et comme la volonté d'aller jusqu'au bout de ses valeurs, et pas simplement jusqu'à la réalisation d'objectifs préalablement définis ; c'est un volontarisme de l'intention. Non pas une capacité de calcul construite sur la dépouille de nos repères sociaux, mais l'intention de comprendre en quoi une action fait advenir du nouveau.

En somme, dans une société mondialisée, marquée par l'incertitude, ce n'est le projet ou la stratégie qui peuvent donner à croire à une certaine maîtrise de notre devenir, mais l'utopie. Car l'utopie érige la croyance en puissance créatrice, c'est parce que je me raconte des histoires sur le monde à venir, que celui-ci peut advenir.

Les utopies pédagogiques à l'épreuve de l'économie

Concernant la question plus précise des utopies pédagogiques et éducatives, on doit faire ces quelques constatations d'évidence :

• Le processus de mondialisation et la fin des alternatives millénaristes ont singulièrement bouleversé l'ordre et le sens de ces utopies. Les utopies, y compris les utopies éducatives, doivent maintenant s'inscrire dans un « monde fini » marqué par quelques tendances lourdes qui, chacune à sa manière, questionnent la possibilité même de l'alternative qui nous paraît au fondement de toute utopie. En somme, il apparaît assez nettement que les utopies des siècles passés ont été transférées dans le monde réel de l'économie, elles sont devenues, pour certaines d'entre elles, le cadre intellectuel et éthique nécessaire aux développements de nouvelles pratiques de formation, mieux ajustées aux besoins d'une économie incertaine d'elle-même.

. La financiarisation de l'économie et le développement des communications (de l'Internet en particulier) ont construit des mondes virtuels, dont l'existence même interroge le lieu de l'utopie, l'espace de sa propre possibilité. Un double du monde se crée, un espace infini dont le système économique a besoin pour assurer à la fois l'entretien d'une insatisfaction des personnes, un inaboutissement radical de l'éducation (la « formation-tout-au-long-de-la-vie » est de cette veine[2]), et la somme des interactions susceptibles de faire émerger de nouveaux apprentissages et de nouveaux savoirs pour son développement. Les utopies pédagogiques (façon Oberlin ou Freinet) antérieures apparaissent comme les avatars plus ou moins archaïques d'une technologie pédagogique, anticipant, chacune à leur manière, les TICE, ou comme constituant des dispositifs propres à réguler des sociétés en grande partie dépolitisées (la pédagogie institutionnelle, notamment).

• L'autonomie, base de tout projet éducatif, est devenue une source de valeur, une valeur de plus en plus marchandisée. L'autonomie est devenue le moyen de faire supporter à l'individu la charge de l'entretien de sa capacité à travailler efficacement (et en équipes) et à (re)trouver un emploi, un moyen d'inciter à trouver par soi-même et sur soi-même, des possibilités d'être plus efficace encore, et donc de s'assurer modestement contre l'incertitude, un moyen de ne plus croire que la formation puisse raisonnablement transformer les personnes, se fondre dans l'activité et se nourrir de son intellectualisation (Barbier, 2001) (cf. « les démarches qualité » ou les « organisations apprenantes » de nos managers modernes). Cela ne suffit pourtant pas à fonder quelque chose qui serait comme le réalisme en pédagogie, disposition aussi improbable et aussi inefficace que possible. Dans cette sorte.de récupération, les pédagogies « nouvelles » prouvent d'abord leur historicité ; elles sont d'un temps et d'un lieu. Et lorsqu'elles sont « transposées », elles sont subverties. Mais elles gardent leur pouvoir utopique quand on

se souvient que ce n'est qu'à la condition de croire en la possibilité d'éduquer, sans autre souci que de construire une personne plus ample et plus dense, que l'éducation se fait. Le projet d'action, le produit de l'activité, le programme de travail... n'apparaissent plus alors que comme des artifices, somme toute commodes, mais plutôt générateurs d'obstacles, et pas seulement épistémologiques.

Osons cette hypothèse, double : dans la mesure où l'économie comme la pédagogie ont besoin d'utopie, pour des raisons diamétralement opposées, c'est au croisement de ces deux pratiques sociales qu'il faut chercher la possibilité d'une utopie, même s'il s'avère qu'on y trouvera simultanément la condition de la pédagogie et la limite du développement économique sous ses modalités actuelles.

Entre réalisme économique et utopie pédagogique : analyse de quelques études récentes (Céreq et LSE)

Avant de pouvoir tisser les liens entre économie et utopie, il nous faut les séparer, les distinguer. Nous proposons de le faire en montrant comment, dans quelques projets et actions étudiés récemment, on trouve à la fois le poids de l'économique et la tentative de s'en défaire. Ces constructions « hybrides », selon la jolie formule de Michel Gallon (2001), n'ont pas été élaborées dans une visée utopiste, mais elles contiennent des dispositions, des intentions, des percées, qui s'avèrent en rupture avec le réalisme que l'économique paraît nous imposer aujourd'hui. Pour chacune des études, nous dirons d'abord ce qui nous semble relever du réalisme applicationniste et « sans qualité » propre à l'économique, puis ce qui nous paraît relever d'une démarche utopique, au moins ébauchée.

L'AFPA et les « nouveaux publics » de l'insertion professionnelle

(Crézé, Sonntag, Triby, 2001) : quand la pédagogie se confond avec une préparation aux normes du travail-Dans ces actions dites de « pré-qualification », organisées conjointement par l'AFPA et une association d'insertion, et destinées à des jeunes demandeurs d'emploi de longue durée, l'alternance est conçue avant tout pour rendre possible l'accès à l'emploi, au prix d'une stricte limitation de la formation professionnelle. Le fantasme de l'ombudsman est réalisé, rien ne sert d'apprendre à faire une dalle de béton (les jeunes sont destinés au chantier du tram de Strasbourg), par contre il faut « apprendre le travail » lui-même, apprendre les normes du travail et non la capacité de le rendre créateur.

Par contre, pour cette population, l'équipe des formateurs de l'AFPA a dû rompre le modèle taylorien qui domine largement l'organisation et la mise en œuvre de la formation dans cette institution. Des ruptures modestes, mais qui nous paraissent attester d'une autre logique, proprement utopique dans Je contexte de l'AFPA : l'abandon de la sélection préalable des stagiaires (les « bénéficiaires » comme on dit à l'AFPA) par des psychologues du travail armés de tests, le « double tutorat » des jeunes en milieu de travail (un accompagnant et un professionnel), la formation autour de « noyaux de compétences »... (Triby, 2001).

L'expérimentation d'un aménagement des rythmes scolaires

(Abernot, Marquet, Rémigy, Triby, 1998) : quand la pédagogie veut appliquer la science... Dans cette expérimentation de nouveaux rythmes scolaires, l'idée la plus symptômatique de l'applicationnisme rampant de l'enseignement scolaire fut la décision de conformer les plages d'activités des élèves aux « acquis » de la chronobiologie et chronopsychologie : ainsi, il fut décidé d'organiser des activités périscolaires dans les « creux » d'attention des enfants, entre 13 et 15h notamment. Et c'est ainsi que les élèves, sortant de ces activités après s'être bien dépensés, revenaient en classe à 15h ...pour s'endormir sur leur banc[3].

Par contre, dans les activités périscolaires, fut développée et défendue une réelle gratuité de l'apprentissage : réalisations collectives en arts plastiques, absence d'évaluation ou de compétition, primauté absolue de la fonction de socialisation de ces activités... Le projet fut arrêté, après deux ans d'expérimentation, avant que les tensions ne deviennent trop fortes entre le scolaire et le périscolaire.

L'évaluation dans les formations destinées aux publics en difficulté

(Trautmann, Rebeuh, Triby, 2000) ; quand la pédagogie

doit se résoudre à réaliser des objectifs...

Dans une perspective réaliste, l'évaluation sert à rendre compte de la réalisation d'un objectif, de formation notamment, ce qui impose à la fois de définir précisément l'objectif visé et de le formuler de manière à pouvoir l'évaluer. C'est ainsi que nous avions été amenés (au Céreq d'Alsace) à proposer à la Région, commanditaire de ces outils d'évaluation, une batterie de tableaux censés rendre possible ce travail d'objectivation croisée : faire le deuil de ses intentions pour privilégier l'objectif évaluable, décliner les objectifs à atteindre en fonction des éléments du cahier des charge... Par contre, une option radicalement différente fut choisie dans un deuxième temps : l'évaluation non plus pour le seul financeur, mais pour soi, organisme de formation. Et si l'évaluation devenait l'occasion de produire un autre savoir sur l'activité, sur son sens, son fonctionnement et ses implications ? Un cadre de questionnement a été produit pour interroger les présupposés des uns et des autres des partenaires, les intentions et la volonté de les réaliser. La connaissance est censée émerger de cette interaction et de ces distinctions, de registres et de niveaux du réel. Par cette démarche, les organismes de formation pouvaient opposer la connaissance d'une réalité sociale en changement aux arguments financiers et politiques de la Région. Anecdote : le responsable de la formation à la Région, parti à la retraite, a été remplacé, son successeur a oublié notre proposition dans un placard... L'oubli est le destin de l'évaluation, paraît-il (Perret, 2002).

Les projets du programme européen Leonardo : des innovations pour l'enseignement professionnel

(Gartiser, Larceneux, Trautmann, Triby, 2000) ; quand la pédagogie fond ou au contraire s'aiguise au contact de la contrainte budgétaire...

Une multitude d'initiatives en faveur du développement de la formation professionnelle financées par la CE à Bruxelles ont fait l'objet d'une évaluation. Celle-ci est restée très budgétaire : les fonds alloués ont-ils été utilisés comme prévus, et selon les règles de la commission ? Sous cette contrainte (et sa « violence », pourraient préciser M. Aglietta et A. Orléan), les inventions les plus diverses fleurissent. C'est ainsi qu'un institut de formation lin-guistique a imaginé un outil d'évaluation capable de servir à la fois pour évaluer un niveau en langue, la progression de ce niveau dans la formation, le niveau réel d'un candidat par rapport au niveau requis à l'embauche, et pour déterminer les progrès linguistiques réalisés en langues en cours d'emploi de manière à pouvoir déterminer le parcours professionnel susceptible d'être suivi par l'individu ainsi régulièrement réévalué... C'était un test à tiroirs, en somme, intégrant étroitement la formation au processus d'insertion et de mobilité professionnelle. Par contre, un autre organisme de formation de professionnels, spécialisé dans la gestion de la Culture, a imaginé une sorte d'arbre de la connaissance par lequel le professionnel peut suivre la progression de ses compétences et surtout les ramifications et les liens souterrains entre ces compétences faisant apparaître de nouvelles compétences, par croisement. Cette sorte de mise en réseau crée un effet d'expansion des compétences bien au-delà de leur accumulation progressive, linéaire.

L'élaboration et l'évaluation d'un dispositif d'autoformation

(Poteaux, Triby et autres, en cours) ; quand la pédagogie résiste à la cristallisation dans la machine...

Nous sommes engagés actuellement, au LSE, dans une démarche d'évaluation des centres de ressources en langues (CRL) de l'université Louis Pasteur (ULP). L'option des concepteurs de ces centres est qu'il faut absolument résister à la disparition de l'enseignant que les machines rendraient inutile. Pour une raison hautement pédagogique -la nécessaire médiation d'un tiers entre la machine et l'étudiant- l'apprentissage est considérée comme peu efficace en l'absence d'un enseignant. Et notre équipe d'argumenter et de mener des expérimentations très consistantes pour faire pièce aux arguments économiques opposés à ce maintien : coût du personnel, primauté des relations virtuelles sur les relations réelles dans le monde économique... Mais, dans le contexte de l'université de masse, sous une contrainte budgétaire lourde et pointilleuse, on commence ici et là à trouver des raisons de remplacer l'enseignant par un « moniteur », à privilégier « l'accès libre », et, pourquoi

pas, de concevoir les CRL sur le modèle des salles de ressources informatiques, sans aucun « médiateur ». Ce qui est en cause n'est pas l'étroitesse des conceptions gestionnaires, pas même l'efficacité différentielle des CRL par rapport à des démarches plus traditionnelles. Ce qui est en cause, c'est le fait que cette évolution est conforme aux finalités de l'université : sélectionner ceux qui sont capables de réussir malgré -ou plutôt à cause- des pratiques pédagogiques peu efficaces. Comment serait perçue une université qui permettrait à tous de réussir ? Et que ferait-elle de ses finalités socialement légitimées ? Par contre, ce qui importe aux concepteurs de ces CRL, à N. Poteaux notamment, est l'importance à accorder aux apprentissages conjoints et à leur caractère profondément aléatoire. L'apprentissage autodirigé préconisé ne peut viser principalement les acquis linguistiques ; il implique que soit accordée une attention particulière à l'ouverture à la culture d'un pays étranger à travers ses médias et ses réalisations artistiques, l'appropriation des outils techniques modernes, la prise en compte de la dimension méta cognitive, les transferts opérés par les étudiants de la langue vers son champ disciplinaire (la physique, la chimie...). Ces acquis sont les résultats aléatoires de l'activité des étudiants dans les CRL, aléatoires comme effets de la fréquentation de ce dispositif, mais également quant à l'usage social que les étudiants en feront.

Tableau synoptique des études analysées, sous leur versant respectivement réaliste et utopique

L'utopie : la construction alternative, l'avenir du réel
Le réel : l'adaptation, l'application

Les études réalisées		
L'AFPA et les « nouveaux publics » de l'insertion professionnelle (Crézé, Sonntag, Triby, 2001)	L'alternance pour rendre possible l'accès à l'emploi, au prix du recul de la formation professionnelle spécifique	La mise en question du taylorisme en formation, d'une formation industrialisée
L'expérimentation d'un aménagement des rythmes scolaires (Abernot, Marquet, Rémigy, Triby, 1998)	L'adaptation des activités aux rythmes « naturels » de l'apprentissage de l'enfant (prouvés par les chrono-sciences)	La gratuité de l'apprentissage dans les activités périscolaires comme condition d'une socialisation
L'évaluation dans les formations destinées aux publics en difficulté (Trautmann, Rebeuh, Triby, 2000)	L'évaluation des effets réels, au-delà des intentions ; les comptes à rendre aux financeurs et les raisons à se faire pour justifier la formation	La conception de dispositifs d'évaluation qui produisent de la connaissance pour une action mieux comprise
Les projets du programme européen Leonardo : des innovations pour l'enseignement professionnel (Larceneux, Trautmann, Triby, 2000)	L'évaluation intégrée : l'apprentissage des langues et son évaluation pour le recrutement et la mobilité professionnelle	L'arbre des compétences non par sa fonctionnalité, très contestable, mais par les croisements générateurs de compétences qu'il rend visible
L'élaboration et l'évaluation d'un dispositif d'autoformation (Poteaux, Triby, en cours)	Les « avantages économiques et sociaux de l'apprentissage non médiatisé par l'enseignant »	Les apprentissages conjoints et aléatoires : des effets recherchés de l'apprentissage autodirigé

Où est la rupture ? Où commence l'utopie ?

Les quelques exemples de « constructions hybrides » proposées devraient nous permettre de mieux définir et circonscrire le champ, le lieu de l'utopie. Nous poserons qu'il y a émergence de l'utopie dans les configurations quand certaines conditions sont réunies. II nous sera alors possible de proposer un petit modèle de « mise en utopie ».

Les conditions de la rupture utopique

1ère condition. Quand les constructions pédagogiques ou éducatives se font en fonction de valeurs et non en fonction des exigences de la valeur : c'est-à-dire, en fonction d'une certaine conception de l'humain et de son devenir, et non en fonction de ce qui peut concourir à produire davantage de richesses matérielles dont il faut à la fois assurer la dissémination et le partage au prix d'une adaptation des individus et de la société. Il nous semble important d'éviter de parler d'éthique en cette matière, tant celle-ci, à travers comités ou instances régulatrices, apparaît comme le discours de légitimation susceptible de faire accepter des changements conçus comme nécessaires, quand ce n'est pas simplement de « faire de la philosophie » à bon compte.

2ème condition. Quand les constructions éducatives ou pédagogiques se font en fonction des besoins de la personne avant les nécessités d'un système. Ce dernier n'assume la satisfaction de ces besoins qu'en soumettant leur dynamique à la sienne, en somme en transformant ces besoins en demande des produits que le système est prêt à fabriquer et diffuser. À l'inverse, les besoins de la personne imposent d'autres normes et d'autres configurations, qui ne peuvent s'épuiser dans leur simple économie.

3ème condition. Quand les constructions pédagogiques et éducatives se font en fonction des besoins sociaux à long terme plutôt qu'en fonction des urgences du court terme qui ne constituent que les moyens de mettre les sociétés en demeure de changer, d'accepter de nier leurs acquis pour parvenir à un niveau de développement supérieur, un mode de satisfaction des besoins différents. Le changement imposé par les aléas de l'économie ne constitue jamais un progrès mais une perturbation, plus ou moins radicale, qui oblige à mettre en jeu des cultures et des rapports au monde, des visions du devenir commun et des habitudes confortables. L'énoncé de ces oppositions montre assez clairement combien cette résistance comporte de tensions contradictoires, au moins en apparence. L'utopiste est celui qui veut croire que ces contradictions sont dépassables, au sens de la dialectique. En effet, de telles constructions impliquent de penser que la promotion de la personne est compatible avec les exigences du devenir commun. Par ailleurs, il convient d'accepter l'importance de la temporalité quand l'utopie nous invite instamment à rompre avec l'empire ou l'emprise du lieu (u-topie). Plus difficile encore : les constructions dont il est question ne peuvent pas facilement se distinguer de celles qu'exigé un système qui se nourrit du changement. Le changement ne peut constituer la dynamique utopique, celle-ci est attachée la détermination à vouloir réaliser une certaine idée du devenir-monde (Eco, 2002).

Un modèle de mise en utopie

Nous sommes bien conscient que les constructions analysées ne constituent que des ébauches, comme l'anticipation d'une utopie à naître. Pour autant, elles nous autorisent à envisager une sorte de petit modèle pratique de « mise en utopie », impliquant apprentissage, individuel et collectif, et développement des personnes et des sociétés, l'esquisse d'un manuel du changement non réaliste. Nous nous appuyons sur les travaux de Michel Gallon (in Gallon et autres, 2001) pour la construction d'un tel modèle[4], en les croisant avec ceux de J. Louis Dérouet sur « les mondes » de la formation (cf. notamment, Dérouet, 2001). Pour envisager la réalisation de ces constructions utopiques, deux ruptures paraissent nécessaires :

• Accepter que ces configurations prennent des « formes hybrides ». Celles-ci doivent résolument s'inscrire dans l'espace public, elles ne peuvent être limités par des frontières précises ; elles se construisent par le mélange de groupes et d'identités sociales distinctes ; l'incertitude quant à leur devenir doit prévaloir, non comme contrainte, mais comme une règle de fonctionnement ; leur méthodologie

empreinte conjointement à l'exploration de recherche et à la démarche d'apprentissage ;

• Rompre les liens qui unissent habituellement les professionnels du changement pédagogique aux praticiens ordinaires, du même que ceux qui lient le chercheur spécialiste de l'éducation aux « profanes » de l'éducation et à la formation. L'ignorance est réciproque, mais les voies d'accès à la connaissance interagissent parce qu'elles sont opposées.

L'action éducative exige alors la mobilisation des « groupes concernés » selon une double orientation, deux axes : l'axe de la « composition des collectifs », où s'élaborent des identités nouvelles, et l'axe de « l'exploration des mondes possibles », par la coopération entre acteurs différents. Le premier axe implique un processus d'affirmation et de prise en compte des identités respectives pour négocier ensuite des identités nouvelles partagées. Le second axe implique de prendre ses distances avec la « science faite », les savoirs constitués en éducation et formation, pour viser la coopération entre les groupes concernés et les différents spécialistes (pédagogues et chercheurs en « milieu confiné », comme les nomme joliment Gallon).

Ce modèle signifie clairement qu'il ne faut attendre aucune issue d'une application des modèles pédagogiques et des résultats des sciences de l'éducation et des didactiques qui n'en finissent pas de réinventer la scolarisation des « formes » éducatives (G. Vincent)[5]; des configurations inédites de représentations et de relations sont nécessaires. La force paradoxale des logiques marchandes -et des modèles qui les légitiment- dans le champ de l'éducation et de la formation, dénoncées avec force par des enseignants en plein désarroi, pourrait favoriser l'émergence de ces formes hybrides porteuses d'utopies. En libérant l'initiative, en exacerbant certaines tendances contre-productives (inégalité croissante, discriminations diverses), la marchandisation pourrait inciter les acteurs à de nouvelles configurations de rapports d'action et d'autres « mises en représentation des savoirs ».

Notre ébauche de modèle signale également le besoin de changer de point de vue sur l'économie : ne plus la voir comme un ensemble de principes normatifs dont il suffirait de garantir la mise en œuvre pour que les activités humaines fonctionnent bien, pour le bénéfice de tous. C'est épistémologiquement et socialement tout-à-fait inadéquat. Il faut la voir plutôt comme la trame élémentaire de toute activité ; ce qui, dans l'anthropologie des activités humaines, s'inscrit dans des rapports nécessaires, matériels bien sûr , mais aussi « idéels » (Godelier)[6]. L'économique est un peu l'éternel retour du réel/au réel, retour à l'actuel projeté à un terme forcément court, quand l'esprit humain est tendu vers le long terme, quand « nous serons tous morts » (J.M, Keynes). L'économique dont il conviendrait maintenant de construire la théorie, c'est ce qui compte dans la pratique : ce qui peut être mesuré, ou susceptible d'une certaine objectivation ; c'est également ce qui importe, doit retenir l'attention, susciter l'intérêt ; ce qui enfin produit une valeur susceptible d'être diffusée, de circuler, pour produire une plus grande valeur sociale. C'est une condition de réalisation de l'utopie, donc dans le même mouvement, le moment de son effacement...

Et si c'était cela l'utopie aujourd'hui ?

L'affaire Fretté, arrêt du 26/2/02 de la Cour européenne des Droits de l'homme (CEDH). Le requérant dépose une requête près de la CEDH pour faire reconnaître son droit à l'adoption malgré son statut affirmé d'homosexuel, au nom du droit à la non-discrimination et du droit au respect de la vie privée et familiale. Quand le requérant se présente dans le CEDH, il a déjà dépassé l'âge pour prétendre adopter un enfant, en droit français... Et pourtant il este, mais sa demande est finalement rejetée. Cela pour affirmer le droit d'éduquer pour les homosexuels, dans « l'arène » européenne.

L'affaire Pretty[7].

Ms Pretty se présente devant la CEDH, au nom du droit de mourir dans la dignité (et pas seulement d'y vivre), afin que son mari soit protégé d'éventuelles poursuites aux termes de la loi britannique. Celui-ci pourrait en effet être amené à abréger les souffrances de son épouse liées à une maladie dégénérative incurable. Et pourtant, le fait d'ester lui interdit tout autre recours à l'euthanasie. Donc plus de souffrance, l'attente, et la surveillance de tous les instants par les équipes médicales. Tout cela pour faire advenir un droit, celui de mourir dans la dignité. Source : site internet de la CEDH.

1 Ce mot un peu ronflant n'est là que pour rendre un discret hommage à Victor Hugo, qui en usât et abusât, à l'occasion du bicentenaire de sa naissance.

2 Mais « l'éducation permanente » est par contre d'une tout autre nature. Celle-ci ne peut être pensée comme un complément nécessaire à l'insertion professionnelle donc sociale des personnes, mais comme un besoin de combler davantage son humanité, sans autre préoccupation que d'être un peu plus humain.

3 « On pouvait juste leur faire faire une dictée », notait une enseignante, un peu décontenancée...

4 Outre l'ouvrage en collaboration présent dans la bibliographie, nous nous référons également à une communication présenté par M. Gallon dans le séminaire « l'université et l'économie de la connaissance » (auquel nous avons nous-même contribué), sous l'intitulé suivant : « recherches scientifiques et arènes publiques : chercheurs confinés et chercheurs de plein air » (mars 2002).

5 Les différentes « éducation à » intégrées par le système scolaire (« éducation à la santé, à la citoyenneté, aux droits de l'homme... ») se prêtent particulièrement à cette scolarisation (cf. par exemple, Audigier et Lagelée, 2000), alors qu'une perspective proprement utopique eût été nécessaire.

6 II est possible de faire également référence à ce que M. Callon, dans une autre contribution, appelle : « l'hypothèse de matérialité ». Ce qui revient à poser que des informations ou des idées peuvent produire des effets ou même titre qu'un phénomène matériel, qu'il est possible de les étudier comme des processus de production, à l'instar des processus industriels, engendrant d'autres idées mais des biens également..

7 Cette affaire était en cours d'instruction au moment de la rédaction de cette contribution.

Abernot Y., Marque! P., Rémigy M.)., Triby E., (1998), L'expérimentation de nouveaux rythmes scolaires à Strasbourg (1996-1998), rapport de recherche, Strasbourg, LSE - ULP, décembre, 102 p.

Audigier F. et Lagelée D. (2000), Les droits de l'homme, éd. du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Barbier). Marie (2001), La formation des adultes : crise et recomposition, Questions de recherche en éducation, 2, pp.11-25

Callon M., Lascoumes P., Barthe Y. (2001), Agir vers un monde incertain. Essai sur la démocratie technique, Seuil.

Crézé F., Sonntag M., Triby E. (et formateurs AFPA) (2001), Les nouveaux publics de la formation professionnelle, convention AFPA/ULP (LSE), janvier, 49 p..

Dérouet J.L (éd.) (2001), L'école dans plusieurs mondes, De Boeck.

Eco U, (2002), Baudolino, éd. Grasset.

Ehrenberg A. (2000), La fatigue d'être soi, coll. Poches, Odile Jacob.

Cartiser N., Larceneux A., Trautmann)., Triby E. (2000), Évaluation du programme Leonardo en France de 1995 à 1998, Convention Com. Européenne - Cereq/lrades, rapport final, losp. + annexes, (92 p.), février, 116 p.

Lochak D. (2002), Les droits de l'homme, coll. Repères, La découverte.

Perret B. (2002), L'évaluation des politiques publiques, La découverte,

Trautmann |.(dir.), Rebeuh M.C., Triby E. (2000), L'action publique sur la construction de l'offre régionale déformation continue, rapport final, convention Céreq / Région Alsace, mars, 67 p. + annexes (outils pour les projets).

Triby E. (2001), La différenciation pédagogique est-elle économique ?, in Centre Unesco de Besançon (éd), La démocratisation de l'enseignement en France et en Europe, PCUB/CNDP, Besançon, pp.235-248.

Triby E, (2001), La crise du taylorisme en formation, communication au colloque de l'AECSE, Lille, septembre (Actes à paraître).

Paulo Freire et sa pédagogie de la libération : ni utopie, ni idéologie, mais praxis et projet

Pierre Hébrard
Université Paul Valéry - CeR.Fop de Montpellier

Paulo Freire (1921-1997) est un auteur brésilien qui a développé, à partir du début des années 1960, d'abord dans son pays, puis dans d'autres pays du Tiers Monde, une approche de l'éducation des adultes connue sous le nom de « conscientisation » ou de « pédagogie des opprimés » (titre de l'un de ses ouvrages, traduit en français et récemment réédité[1]).

Il a travaillé comme enseignant, consultant dans des organisations internationales, dont le Conseil Œcuménique des Eglises et l'UNESCO et, à partir de 1989, comme responsable de l'éducation à la mairie de Sao Paulo. Il a donné de nombreux cours et conférences dans des universités, en Europe, en Amérique du Nord et dans le Tiers Monde, jusqu'à sa mort en 1997.

Ses travaux ont exercé une grande influence dans de nombreux pays, y compris aux Etats Unis et en Europe, sur les milieux qui se sont occupés de lutte contre l'analphabétisme et plus largement d'éducation populaire, notamment au cours des années 70. Dans la période suivante, au cours des années 80 et 90, cet auteur a été quelque peu oublié, du moins en France, et ses livres traduits dans notre langue sont restés longtemps introuvables. Son œuvre semble retrouver depuis sa mort une certaine audience : des rééditions, des travaux sur sa vie et ses idées, des colloques récents en témoignent.

L'objet de cette communication sera d'une part de rappeler qui fut P. Freire et quelles sont les idées qu'il a défendues : le projet d'une « pédagogie » émancipatrice ou libératrice que l'on a pu qualifier d'utopique, mais en même temps : une méthode qui a été mise en pratique à grande échelle et qui a été jugée suffisamment efficace pour lui valoir quelques ennuis avec les dictatures, une assez grande notoriété internationale et quelques récompenses officielles. Ces idées seront resituées dans la période où elles ont été élaborées, mises en relation avec leurs sources philosophiques ; j'interrogerai aussi la signification qu'elles peuvent avoir aujourd'hui.

Enfin je défendrai le point de vue qu'il y a dans l'œuvre de P. Freire quelque chose qui permet de sortir du cercle aporétique dans lequel me semble enfermée la problématique du colloque : entre utopie, idéologie et consensus éducatif. Cette percée a pour condition d'oser sortir du paradigme de l'éducation, fut-elle populaire, pour entrer dans celui d'une formation (Bildung) pensée comme projet et comme praxis transformatrice de soi et du monde.

La vie et l'œuvre de Paulo Freire

Né en 1921 à Recife, dans le Nord-Est du Brésil, l'une des régions les plus pauvres du pays, il étudie le droit et la philosophie, avant de s'intéresser aux questions du langage et de l'éducation. Il est influencé par la phénoménologie et l'existentialisme, mais il s'inspirera surtout du personnalisme chrétien et d'un marxisme humaniste et critique[2].

L'élaboration d'une méthode et d'une philosophie : la pédagogie des opprimés

Il commence à travailler pour des services sociaux, puis à l'Université de Recife où il enseigne l'histoire et la philosophie de l'éducation. Au début des années Soixante il participe à la fondation de mouvements d'éducation populaire, prônant le développement d'activités d'alphabétisation et d'éducation de base pour les adultes, dont beaucoup sont analphabètes, dans les villes et les campagnes de sa région. Il crée à l'Université un « service d'extension culturelle » qui vise à élargir l'accès des adultes aux connaissances et à la culture. Il

est l'un des animateurs de la campagne « les pieds nus apprennent aussi à lire », à Natal, une autre ville du Nord-Est brésilien. C'est dans de contexte qu'il mettra au point sa méthode d'alphabétisation et commencera à former des animateurs qui appliqueront celle-ci à une plus large échelle.

En 1963, le Ministère de l'Education et de la Culture du gouvernement populiste de J. Goulart lui demande de coordonner un programme national d'alphabétisation et la méthode Paulo Freire se diffuse dans tout le pays où des milliers de « cercles de culture » accueillent des adultes qui apprennent à lire et à écrire. Mais l'année suivante, un coup d'état militaire met fin à cette expérience et P. Freire doit s'exiler au Chili, après avoir été emprisonné pendant deux mois par la dictature.

L'exil et la diffusion des idées de P. Freire dans le monde (1964-1980)

Pendant cinq ans (1964-1969), il travaille dans le service chargé de la Réforme Agraire, sous le gouvernement démocrate chrétien d'E.Frei, Sa méthode d'alphabétisation et de « conscientisation » bénéficie à des milliers de paysans pauvres du Chili. En 1967, il publie un premier livre : L'éducation : pratique de la liberté[3]. Il commence à travailler comme conseiller à l'UNESCO en 1968 et publie, l'année suivante, son deuxième livre : « Pédagogie des opprimés » qui sera très largement diffusé et traduit en plusieurs langues (en anglais, dès 1970 et en français en 1974)[4].

Durant l'année 1969, il enseigne dix mois à l'université de Harvard, aux Etats-Unis, où ses idées et ses méthodes influenceront de nombreux militants de l'éducation populaire travaillant auprès des minorités et des populations défavorisées.

De 1970 à 1980, il travaille à Genève pour le Conseil Oecuménique des Eglises, où il anime notamment l'Institut d'Action Culturelle (IDAC). A partir de 1974, il réalise également des missions en Afrique, dans les pays auxquels le nouveau régime portugais issu de la Révolution des Œillets vient d'accorder l'indépendance (Angola, Mozambique, Guinée Bissau...) et au Nicaragua. L'un de ses livres rend compte de ces tentatives d'application en Afrique de sa méthode d'alphabétisation[5].

Au cours de cette période il fait des conférences et anime des séminaires, aussi bien dans le Tiers Monde qu'aux Etats-Unis ou en Europe, notamment à l'Institut Oecuménique pour le Développement des Peuples (INODEP) à Paris. De très nombreux mouvements et associations qui travaillent dans le domaine de l'alphabétisation utilisent sa méthode et mettent ses idées en pratique.

Le retour au Brésil (1980-1997)

En 1980, P. Freire rentre au Brésil et jusqu'en 1989 il enseigne dans plusieurs universités, notamment à l'Université Catholique de Sao Paulo. En 1989, il est nommé Secrétaire à l'Education à la mairie de Sao Paulo après la victoire du Parti des Travailleurs aux élections municipales.

Au cours des années 1990, il publie plusieurs ouvrages, notamment « Education dans la ville »[6], puis « Pedagogia da esperança » (1992)[7] et enfin « Pedagogia da autonomia : saberes necessarios a pratica educativa » qui parait au Brésil en 1997, peu de temps avant sa mort.

Son action et son œuvre ont été récompensées de son vivant par de nombreux hommages : reçu docteur honoris causa de plusieurs universités prestigieuses, il a également été honoré de plusieurs prix, dont le prix de l'éducation pour la paix (UNESCO), en 1986. Aujourd'hui, l'Institut Paulo Freire de Sao Paulo, créé en 1991, continue à animer une réflexion, des travaux de recherche et des débats autour de son œuvre. C'est également le cas de nombreux enseignants-chercheurs, en Amérique Latine, en Amérique du Nord, en Europe et ailleurs dans le monde. Plusieurs d'entre eux organisent un colloque en deux parties, la première a eu lieu à Recife début mai et la seconde est prévue en septembre au siège de l'UNESCO, à Paris[8].

Principes et concepts de sa pédagogie de la libération des groupes dominés

L'approche de Freire repose sur l'idée qu'on ne peut séparer la formation (par exemple l'apprentissage de la

lecture et de l'écriture) de la prise de conscience sociale et politique de sa condition, et d'une action pour transformer celle-ci. L'éducation est définie comme « pratique de la liberté », c'est à dire à la fois acte de connaissance (compréhension de la réalité et analyse critique) et action des hommes pour changer le monde (praxis).

La conscientisation : de la conscience colonisée à la conscience critique

La colonisation espagnole et portugaise en Amérique latine a marqué profondément la société : les populations indigènes ont été écrasées par la force militaire des colonisateurs, souvent même massacrées, et les survivants de la conquête ont été réduits à un état de domination économique et culturel que l'on peut qualifier d'oppression. Les grands propriétaires ont accaparé les terres et les richesses, réduisant le reste de la population à la misère. Il faut ajouter à cela la traite des esclaves qui s'est étalée du seizième à la fin du dix-huitième siècle et a « importé » plusieurs millions d'africains, et les divers métissages ethniques, culturels et religieux qui s'en sont suivis[9].

A long terme, cette domination a produit, chez ceux qui l'ont subie, une conscience colonisée. Qu'ils soient restés dans les zones rurales, ou qu'ils aient rejoint les favellas à la périphérie des villes, ces groupes dominés ont développé une vision du monde figée, faite de résignation, d'ambivalence à l'égard des oppresseurs et de leur culture et d'auto-dépréciation (résultat de l'intériorisation du jugement porté sur eux par les groupes dominants). Dans cette « culture du silence » (qui n'exclut pas la résistance clandestine de mythes, de croyances et de cultes anciens, plus ou moins mêlés à ceux de la religion catholique, seule apparente au grand jour) les propriétaires blancs sont perçus comme invulnérables et les idées de révolte contre ceux qui représentent l'autorité ne va pas sans une forte culpabilité.

Selon P. Freire, la prise de conscience passe par une étape de conscience naïve dans laquelle les problèmes vécus sont encore partiellement compris, dans leurs causes immédiates, et qui n'est pas exempte de nostalgie pour le passé et de sous-estimation de ses propres capacités. La vision du monde reste simpliste, l'attitude grégaire ou polémique, marquée par les intérêts particuliers, plutôt qu'orientée vers l'analyse, la recherche des causes profondes, le dialogue constructif et l'intérêt général. Dépasser cette conscience naïve est un travail de longue haleine, voire une tâche permanente, jamais tout à fait achevée.

Le stade ultime de la conscientisation est celui de la conscience critique : il se caractérise par la capacité à analyser les problèmes en profondeur et dans leur complexité, à confronter son point de vue à celui des autres, à dépasser ses préjugés, comme le racisme et le sexisme et à accepter de les remettre en cause dans le dialogue. Il suppose aussi d'acquérir une confiance dans ses propres forces et dans la capacité des hommes et des femmes à agir, à transformer la réalité socio-économique et les conditions concrètes de vie de leur communauté, tout ce que résume le terme anglais « empowerment », à l'opposé de l'impuissance et de l'aliénation.

De l'éducation bancaire à l'éducation libératrice

Comment aider les adultes appartenant aux groupes dominés, souvent analphabètes ou peu instruits à développer peu à peu cette conscience critique ? P. Freire s'appuie dans ce domaine sur une critique des méthodes traditionnelles d'enseignement, qu'il nomme « éducation bancaire ». En effet, dans cette dernière l'enseignant tient un discours donnant de la réalité une vision statique et abstraite et tente de transmettre ce contenu à des auditeurs passifs, comme s'il effectuait un don ou un dépôt de connaissances mortes qui n'auraient qu'à s'accumuler dans leur esprit, comme l'argent sur un compte en banque. Selon cette conception, c'est l'enseignant qui sait, qui pense, qui choisit les contenus, qui parle, qui commande et discipline, bref qui éduque les autres. Il s'identifie à l'autorité du savoir qu'il véhicule, lequel est issu de la tradition et de la culture livresque, non d'une expérience vécue. Il transmet les valeurs et les préjugés de la culture dominante.

A l'opposé de cette conception, Freire propose une démarche d'éducation critique, liée à l'action collective et à la praxis transformatrice du monde. Cette concept-

tion peut se résumer par quelques formules, comme celle-ci : « personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque tout seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde ».

De ces principes, il tire une méthode de lutte contre l'analphabétisme et la soumission des groupes dominés. Elle consiste à identifier un ensemble de mots-clés dans le vocabulaire utilisé pour parler des conditions de vie et de l'environnement de ceux qui sont concernés, puis à mener à la fois une action sur cette réalité et un travail d'apprentissage de la lecture et de l'écriture à partir de ces mots, de leur décomposition en syllabes, de la recomposition d'autres mots, en utilisant les mêmes syllabes, les mêmes lettres. Ce travail est réalisé, avec l'aide d'animateurs, dans des « cercles de culture », regroupant des adultes appartenant à la même communauté (quartier, village).

La prise de conscience de l'oppression qu'ils subissent, l'organisation de l'action contre cette oppression et l'apprentissage se font ensemble, à travers le dialogue avec les animateurs et le groupe. Il s'agit d'acquérir à la fois des connaissances et une vision dialectique et critique de la réalité, une prise de conscience des racines subjectives et objectives de l'oppression et les moyens d'agir sur celle-ci.

Le dialogue et le rôle des animateurs

P. Freire insiste sur l'importance du dialogue (« rencontre des hommes pour apprendre à agir ensemble »), des échanges de paroles authentiques (« exister humainement c'est dire le monde pour le transformer »), et sur la lutte contre l'invasion culturelle, à laquelle il oppose le respect de la diversité des cultures, pouvant aboutir à des synthèses culturelles, qui sont de l'ordre du métissage, et non de la simple assimilation par la culture dominante.

Cette pédagogie du dialogue suppose de la part de l'animateur, de l'enseignant ou du formateur une attitude et une conception de la formation sur laquelle P. Freire revient en détails dans son dernier ouvrage. L'attitude est celle de respect et d'écoute à l'égard des élèves ou des adultes en formation et de leur vision du monde (un vrai dialogue ne peut s'instaurer qu'à cette condition). Mais c'est aussi un engagement personnel, une authenticité (la cohérence entre ce qu'on dit et ce qu'on fait) et un optimisme, qu'il nomme aussi espoir, quant aux capacités de tous à comprendre et à apprendre et quant à la possibilité d'agir collectivement pour transformer la réalité sociale, pour construire un monde plus juste, des hommes et des femmes plus libres, plus autonomes, c'est à dire moins dépendants des forces économiques, sociales et culturelles qui les ont jusqu'ici dominés.

Le rôle de l'enseignant ou du formateur est aussi de veiller à ce que ce respect et cette écoute soient mutuels à l'intérieur du groupe ou de la classe, ce qui suppose notamment le refus de toute discrimination.

La conception de l'éducation que propose P. Freire est « constructiviste » au sens où elle se construit dans l'action et l'interaction avec autrui ; elle est permanente (on n'a jamais fini d'apprendre) ; elle repose sur le processus de développement d'une conscience critique, sur le dépassement des formes aliénées de conscience (pensée magique, conscience colonisée ou naïve) et des préjugés.

Former des enseignants ou des formateurs « freiriens », c'est donc à la fois les aider à acquérir une conception juste de l'enseignement ou de la formation, une éthique personnelle et professionnelle, un engagement dans une praxis libératrice, notamment en faveur de ceux qui en ont le plus besoin : ceux qui jusqu'ici ont peu bénéficié du système éducatif dominant, ceux qui en ont été exclus ou y ont échoué.

Ni utopie, ni idéologie, ni consensus

Cette conception de l'éducation et de la formation est-elle utopique ? Je ne le crois pas, car P. Freire ne propose pas la vision d'une société idéale dans laquelle tous les conflits seraient résolus : il propose une méthode, fondée sur une philosophie. Une méthode réaliste : elle a montré son efficacité, notamment dans le domaine de l'alphabétisation et de l'éducation de base des adultes, dans des contextes aussi différents que les favellas du Nordeste brésilien, les campagens chiliennes, les popu-

lations défavorisées des quartiers pauvres d'Amérique du Nord ou de nos banlieues.

Si P. Freire et ceux qui se réclament de ses idées sont clairement engagés dans une action sociale et politique de transformation sociale que l'ont peut qualifier de progressiste (voire de révolutionnaire, du moins dans ses premières formulations des années soixante et soixante-dix), peut-on qualifier leur approche d'idéologique ? Je ne le crois pas non plus, si l'on définit l'idéologie comme une vision déformée de la réalité, conforme aux intérêts d'un groupe social et qui vise à maintenir en l'état cette réalité. C'est même, selon moi, le contraire d'une idéologie, puisque cette conception de l'éducation vise à développer la conscience critique et l'action rationnelle et concertée sur la réalité concrète et sur les conditions de vie des membres de la communauté à qui elle s'adresse. Bref, elle vise à développer une praxis, au sens d'une action collective éclairée par un savoir effectif [10]; au sens aussi où elle vise les autres « comme êtres autonomes, considérés comme les agents de leur propre autonomie » (ibidem).

Au premier abord, un projet ainsi formulé peut sembler paradoxal, comme toute « éducation à l'autonomie », mais à y regarder de plus près, il me semble pouvoir échapper à l'injonction paradoxale -« sois autonome » ! Car ce projet n'est n'a rien d'une injonction : il n'y a nul impératif, nulle décision a priori, autoritaire (fondée sur l'autorité déléguée par un pouvoir), dans la proposition d'une telle pédagogie de la libération. Elle ne fonctionne que sur la base d'une adhésion librement choisie par ceux qui s'y inscrivent, éducateurs ou « éduqués ».

Mais on pourrait franchir un pas supplémentaire et dire que les termes même d'éducateur et d'éducation devraient être remis en cause. L'animateur d'un cercle de culture n'a pas un statut supérieur aux adultes qui y participent. Comme le « maître ignorant »[11], il n'est pas le dépositaire d'un savoir préalable, ni des normes et des valeurs d'un groupe ou d'une société déjà là ; il n'est pas le représentant d'un institué : il n'est pas un instituteur. Il met sa méthode et son éthique au service de l'émancipation d'un collectif. Celle-ci passe par l'acquisition de connaissances et de capacités (lire, écrire, analyser une situation, en comprendre les causes, poser les problèmes dans leur complexité, inventer les moyens d'agir pour transformer la réalité). Pour faciliter leur acquisition, il propose une méthode dont les seuls présupposés normatifs renvoient aux conditions d'un dialogue constructif et d'une action rationnelle.

Ce faisant, ne peut-on considérer que l'on sort du « paradigme de l'éducation »... pour entrer peut être dans celui de la formation. A condition de définir celle-ci dans son sens le plus large, celui qui correspond au terme allemand « Bildung » et non pas dans son sens étroit et techniciste, correspondant à l'anglais « training », qui signifie aussi entraînement et suppose un entraineur et une liste préétablie de capacités (skills), qui se traduisent dans des performances.

Cela suppose aussi de ne pas oublier que le verbe former se construit de deux façons : de manière transitive, le formateur étant alors le sujet d'une action dont les « formés » sont les objets, mais aussi de manière réflexive -se former- la formation étant alors conçue comme un processus dont chaque personne en formation est à la fois le sujet et l'objet. C'est un travail sur soi, qui passe par l'action (sur le monde) et par l'interaction, la rencontre et le dialogue avec les autres. La formation ainsi conçue n'est ni une utopie, ni une idéologie ; elle ne prétend pas non plus au consensus, car elle va se heurter inévitablement à des forces contraires. C'est un projet qui se fonde sur un imaginaire social radical et c'est une lutte - avant tout contre soi-même et contre l'oppresseur qui est dans l'opprimé,., et dans le formateur.

Un projet de ce type me semble pouvoir illustrer une troisième fonction de l'imaginaire social ; ni préserver une identité sociale figée, ni fuir dans une identité mythique, mais mettre l'identité en chantier par la confrontation aux réalités, aux contradictions sociales, au temps et à l'altérité.

notes et bibliographie

1 Freire P. (1974) Pédagogie des opprimés; Paris, Maspéro ; réédition La Découverte (2001),

2 Sa philosophie peut être rapprochée de ce que M. Lôwy nomme un christianisme de la libération, dans son article « Le marxisme de la théologie de la libération », in J. Bidet et E. Kouvelakis (2001) Dictionnaire Marx contemporain, Paris, PUF.

3 Freire P. (1971, pour la traduction française) L'éducation : pratique de la liberté, Paris, Editions du CERF.

4 Freire P. (1974, pour la traduction française) Pédagogie de opprimés, Paris, F. Maspéro.

5 Freire P. (1978, pour la traduction française) Lettres à la Guinée Bissau sur l'alphabétisation, Paris, F. Maspéro.

6 Freire P. (1991, pour la traduction en français) L'éducation dans la ville, Paris, Païdéia.

7 Traduit en anglais en 1994, sous le titre : « Pedagogy of Hope : reliving pedagogy of thé oppressed », New York, Continuum Publishing Company).

8 Informations sur le site : <http://pluto. Unesco. org/freire.htm>

9 Ces métissages allant jusqu'au syncrétisme sont bien décrits par R, Bastide dans son livre : Les Amériques Noires (Payot, 1967).

10 Castoriadis C. (1975) L'institution imaginaire de la société, Paris, Seuil (p. 103-104).

11 RancièreJ. (1987) Le maître ignorant ; Cinq leçons d'émancipation intellectuelle, Paris, Fayard.

Quelques éléments de réflexion sur l'introduction à l'étude de la médecine expérimentale de Claude Bernard : le pédagogisme et Phistoricisme de la méthode expérimentale

Didier Rambaud

Université-Toulouse-le-Mirail « Sciences de l'éducation »

Dans le cadre de ma thèse en « Sciences de l'Education », je cherche à répondre à la question suivante : à travers l'histoire des sciences, est-ce une utopie de vouloir schématiser une pédagogie de l'invention ?

En d'autres termes, en s'appuyant sur l'expérience des savants qui parsèment l'histoire des sciences, est-ce illusoire de souhaiter établir « des normes de l'action » selon l'expression de René Boirel dans son ouvrage de 1955, L'invention[1].

Illusoire car, nous dit Vladimir Jankélévitch[2], philosopher sur la création, c'est philosopher sur l'absolu et ceci est une gageure d'autant que le génie créé lui-même le problème pour, se le posant, le résoudre. Une gageure c'est à dire une opinion, une action impossible, incroyable ou encore un pari. Pour ce dernier mot et donc, dans le meilleur des cas, une pédagogie de l'invention fait face à de nombreux obstacles dont un de taille, en la personne de Claude Bernard. L'ouvrage Introduction à l'étude de la médecine expérimentale, devenu un classique, rationnalise la démarche expérimentale sans promettre pour autant la genèse de l'idée spontanée, juste et féconde.

Pour Claude Bernard, en effet : « La méthode expérimentale ne donnera donc pas des idées neuves et fécondes à ceux qui n'en ont pas; elle servira seulement à diriger les idées chez ceux qui en ont et à les développer afin d'en retirer les meilleurs résultats possible. »[3] Ce n'est donc pas chose facile que d'aller à l'encontre de ce monument de la Science... mais du terme gageure, je ne retiendrai que la notion de pari au sens pascalien. C'est à dire qu'en pariant pour la possibilité d'une telle pédagogie, je n'ai rien à perdre mais tout à gagner. Cependant, pour l'heure -laissant de côté l'idée d'une pédagogie de l'invention- je vais simplement miser sur une discussion avec celui qui a élevé et formalisé la démarche des savants au rang de la méthode scientifique. Ma question sera simple, sans pourtant que la réponse apportée épuise, en totalité, le sujet : Que peut-on apprendre encore, aujourd'hui, de la méthode expérimentale de Claude Bernard ?

Claude Bernard : un monument historique !

En 1981, André Bourguignon dans un article intitulé Certains problèmes épistémologiques évoqués par Claude Bernard écrivait : « La pensée de Claude Bernard n'est plus à la mode. Le 10 février 1978, le centenaire de sa mort a été discrètement évoqué. »[4] Pourtant, l'Introduction à l'étude de la médecine expérimentale, qui date de 1865, reste de nos jours une référence lorsqu'il s'agit de discourir sur la théorie de la méthode expérimentale.

Pour seul exemple, citons un cours du Centre National d'Enseignement à Distance proposé pour la préparation du concours de professeur des écoles. Dans ce programme, consacré aux sciences physiques et technologiques, il est noté à la page cent douze : « On dit souvent qu'une méthodologie de recherche scientifique comporte les étapes suivantes formalisées par Claude Bernard : Observation, Hypothèse, Expérimentation, Résultat, Interprétation, Conclusion. L'énumération de ces étapes se fait souvent de façon abrégée en « OH ERIC » .»[5]

Cent trente cinq ans plus tard, les leçons donc de ce professeur du Collège de France semblent d'autant plus passées de mode qu'elles sont devenues un dogme. Tant est si bien, comme nous le disait déjà Robert Clarke en 1961: « Découragés de paraphraser Claude Bernard, certains contemporains ont davantage creusé d'autres aspects du processus mental de la recherche, qui illustrent des procédés moins logiques, où l'irrationnel entre davantage. »[6] Citons à ce titre l'ouvrage récent de Arthur I. Miller Intuition de génie où « une grande importance a été accordée aux rôles tenus par les représentations visuelles dans l'activité créatrice en sciences, ainsi qu'aux notions d'imagerie et d'expérience de pensée. »[7] Il faut dire que la méthode expérimentale reste toujours suspecte en matière de créativité. Claude Bernard paye ainsi sa filiation avec son maître Magendie, un empiriste pur et dur qui « ...professait que le savant ne devait avoir que des yeux et des oreilles et pas de cerveau, les faits s'interprétant d'eux-même. »[8]

Est-ce à dire que la théorisation de la démarche expérimentale de Claude Bernard, même si lui même s'en défendait, reste cantonnée à une vision positiviste de la science; une utopie reléguée en ce temps jadis où des « Marcellin Berthelot » voyaient un monde en l'an 2000 où « l'homme gagnera en douceur et en moralité, parce qu'il cessera de vivre par le carnage et la destruction des créatures vivantes. »[9]

Est-ce à dire qu'au côté de Francis Bacon se range Claude Bernard avec une méthode qui prône des étapes incontournables sans qu'aucune pratique ne vienne corroborer son application ?

Et Karl Popper de dire à cette fin : « Cette prétendue méthode est une méthode que personne n'a jamais pu mettre en œuvre : vous êtes dans l'impossibilité de rassembler des observations ou des preuves documentaires si vous n'avez pas préalablement un problème. »[10] Est-ce à dire donc que la méthode de Claude Bernard est considérée comme une procédure utopique génératrice d'un modèle mythique de la pratique de la recherche scientifique ?

En d'autres termes, l'enseignement de Claude Bernard est-il à mettre au musée des idées irréalisables d'autant que, comme le souligne André Bourguignon, Claude Bernard « ...est comme un monument historique auquel on n'ose toucher... » ?[11]

Dans cette communication, je voudrais donc vous faire partager un double regard sur la question ; à savoir:

- La méthode expérimentale de Claude Bernard à une valeur historique et pédagogique.
- La méthode expérimentale de Claude Bernard reste étrangère au contexte de découverte du chercheur professionnel.

La méthode expérimentale soumise aux obstacles épistémologiques

Pour ce faire, je me suis appuyé sur l'ouvrage La formation de l'esprit scientifique. Et plus particulièrement en soumettant la méthode à des causes d'inertie c'est à dire aux obstacles épistémologiques qu'elle génère elle-même dans son application. Pourquoi Gaston Bachelard ?

Tout d'abord, sa réflexion sur l'esprit scientifique l'a amené à lui faire dire : « ...vous sentez bien que la méthode ne saurait être une routine et que, pour me servir encore d'une pensée de Goethe : quiconque persévère dans sa recherche est amené tôt ou tard à changer de méthode. »[12]

Ensuite, parce qu'il fut un fervent adversaire du positivisme. Ce qui fait dire d'ailleurs à Alan Chalmers : « Les succès du positivisme .présentent, à mon avis, deux aspects énigmatiques. Le premier lié à l'avènement de la physique quantique et de la théorie de la relativité, car les avancées spectaculaires que la physique connue à cette époque, eurent lieu d'une façon difficilement conciliable avec le positivisme. Le second, est le fait que la publication, dès 1934, de deux livres combattant le positivisme de manière tout à fait convaincante, dus à Karl Popper à Vienne et Gaston Bachelard en France, ne fit pas refluer la marée du positivisme. »[13]

Enfin, si l'ensemble des obstacles épistémologiques, décrits par Gaston Bachelard, ne sont pas applicables pour une analyse d'une méthode, deux d'entre eux permettent, sans nul doute, d'évaluer l'apport de Claude Bernard en matière de pédagogie.

« Le pédagogisme » à valeur historique

Soumise donc au prisme des obstacles épistémolo-giques de Gaston Bachelard, la méthode expérimentale se heurte en premier lieu à l'idée du pédagogisme. Elle est simplificatrice à outrance d'une démarche qui ne rend pas compte de la pratique réelle du chercheur. Selon la distinction de Bruno Latour entre « la science faite » et « la science en train de se faire »[14], la méthode expérimentale inscrit l'investigation scientifique dans une rationnalité algorythmique totalement abstraite ; elle est une simple vue de l'esprit qui incline la recherche dans une atmosphère totalement légendaire.

Elle parfait ainsi l'image d'une science mythique et allégorique qui selon la formule de Jean-Pierre Astolfi « ...se présente comme la quête des lois naturelles, progressivement dévoilées dans la continuité par des personnages d'exception. »[15]

A ce titre, Claude Bernard écrivait : « L'idée expérimentale résulte d'une sorte de pressentiment de l'esprit qui juge que les choses doivent de passer d'une certaine manière. »[16]

La méthode expérimentale prend alors tout son sens dans ce que nomme Georges Canguilhem : « le concept Bernadien de théorie sans révolution ».[17]

Théorie et progrès sont inséparables d'une conception continuiste de la connaissance où l'idée de rupture épistémologique et de révolution scientifique sont à bannir. La méthode scientifique est bien à l'image d'une procédure totalement mécanique où les actions et le déterminisme sont ancrés par des étapes qui défilent sans possibilité de retour en arrière.

Cette vision contreversée, entre autre par Gaston Bachelard et Thomas Kuhn[18], ne doit cependant pas occulter la valeur historique du travail de synthèse de Claude Bernard.

A ce titre, Georges Canguilhem ne s'y trompe pas lorsque reprenant les quatres concepts du discours méthodologique de Claude Bernard -théorie, progrès, action et déterminisme- il énonce : « on obtient les quatres composantes d'une idéologie médicale en rapport manifeste de correspondance avec l'idée progressive de la société industrielle européenne au milieu du dix neuvième siècle. »[19]

« L'historicisme » à valeur pédagogique

Mais, cette valeur historique soumise au prisme des obstacles épistémologiques définis par Gaston Bachelard renvoie en second lieu à l'historicisme. La pensée fait acte de mémoire et se préserve ainsi de tout jugement.

« L'histoire, dans son principe » nous dit Gaston Bachelard « est en effet hostile à tout jugement normatif. »[20]

Et George Canguilhem, en épistémologue, de surenchérir : « Du côté du jugement, l'erreur est un accident possible, mais du côté de la mémoire l'altération est d'essence. »[21]

Sont ainsi altérés, les incidents, les erreurs, les égarements, les lassitudes, les doutes, les étonnements de toutes recherches. L'histoire se véhicule en un mouvement rectiligne et uniforme. Pas de heurt, pas de rupture! La méthode de Claude Bernard est l'héritière de cette histoire sans révolte, sans révolution.

« La discontinuité, « nous indique Michel Foulcault » c'était ce stigmate de l'éparpillement temporel que l'historien avait à charge de supprimer de l'histoire. »[22]

Cependant, cette valeur historique de la méthode expérimentale est, de nos jour, à replacer non plus dans cette science « mythique et allégorique » mais dans celle besogneuse, où selon Jean-Pierre Astolfi « S'impose l'image du chercheur, aux prises avec des problèmes, débattant au sein d'une communauté scientifique, produisant des énoncés acceptés, refusés, rectifiés. »[23]

Dès lors, la théorisation de la méthode expérimentale de Claude Bernard reprend tout son sens. Elle peut tirer de son historicisme une valeur pédagogique.

C'est ainsi que dans l'ouvrage « Sciences physiques » pour les classes de cinquième et de quatrième des éditions Hachette, la page cent vingt huit présente une « généalogie » de la théorie moléculaire. Celle-ci, simplifiée, prend en compte des savants qui ont fait évoluer la propriété de la matière. Sont ainsi présentés Aristote, Démocrite, Lavoisier, Dalton, Berthelot, Avogadro et Perrin. Des savants qui, je cite, « ...n'étaient pas tous sur le bon chemin, mais ont participé à l'élaboration de la théorie moléculaire. »[24]

Par cette simple phrase, le recours à la dénomination d'une méthode expérimentale pour parvenir à une découverte, recouvre figure humaine. Elle nous rappelle ces propos de Jean Rostand : « Alors même que le chercheur serait médiocrement récompensé par la découverte, sa part n'aurait pas été si mauvaise. Il aurait mérité le beau nom de chercheur; il aurait fait partie de la petite plèbe qui doit exister pour que, de loin en loin, émerge un grand trouveur ; il aurait vécu dans l'espérance, il aurait humé amoureusement, de temps à autre, l'arôme de la vérité naissante... »[25]

« L'arôme de la vérité naissante » n'est-elle pas précisément l'objectif suivi par la méthode expérimentale ?

Au loin, la « Maison de Salomon »...

La démarche OHERIC n'a t'elle pas la prétention de vouloir éduquer la pensée par et pour la science ? Par la science tout d'abord, en proposant une attitude spécifique de la pensée qui agit à la fois sur elle-même et l'objet de sa recherche. Le chercheur en vient ainsi à avoir un point d'inertie qui lui permet de ne point se perdre en chemin notamment celui qui conduit parfois bien trop loin dans l'imaginaire.

Pour la science ensuite, afin de conduire la connaissance vers une seule et même finalité heuristique, vers un programme au noyau dur fédérateur[26], à savoir: l'Unité des lois qui régissent la Nature.[27]

Concernant par exemple, la propriété moléculaire de la matière, « Il ne nous semble pas, en effet, » nous dit Gaston Bachelard « qu'on puisse comprendre l'atome de la physique moderne sans évoquer l'histoire de son imagerie, sans reprendre les formes réalistes et les formes rationnelles, sans en expliciter le profil épistémo-logique. »[28]

D'un point de vue pédagogique, un travail sur les différences de démarches expérimentales des savants dans l'histoire de l'idée d'atome ne serait-elle pas riche d'enseignement ?

Pourtant, entre Aristote et Perrin, la démarche OHERIC est bien loin de constituer un modèle opératoire viable en tout temps et en tout lieu. Mais la question est-elle là ?

La démarche OHERIC n'a t'elle pas pour vocation de parfaire notre intelligibilité de cette formidable évolution de connaissance qu'apporté la Science ?

La démarche OHERIC ne permet t'elle pas de lire, ici et maintenant, l'histoire des sciences à partir d'une méthodologie qui repère les erreurs successives et leurs corrections dans le temps ? Elle est le support cognitif qui nous initie au complexe de Prométhée qui selon Gaston Bachelard « ...nous pousse à savoir autant que nos pères, plus que nos pères, autant que nos maîtres, plus que nos maîtres. »[29]

Ainsi, pour un nouvel exemple -toujours en suivant Gaston Bachelard- « Le schéma de l'atome proposé par Bohr il y a un quart de siècle a, dans ce sens, agi comme une bonne image : il n'en reste plus rien. Mais il a suggéré des non assez nombreux pour garder un rôle pédagogique indispensable dans toute initiation. »[30]

La méthode expérimentale est la structure même qui permet de s'initier à dire non. En faisant une analogie rapide, elle est à la science ce que la structure de Propp est aux contes[31]. Elle permet, à partir d'une observation, de raconter une histoire même si celle-ci n'a pas été créée en suivant point par point la Méthode. Elle est simplement structurante.

Ainsi, il n'est pas question ici de prétendre que le schéma de l'atome de Bohr est la résultante de la méthode expérimentale. Par contre, elle permettrait de raconter le récit de la découverte de l'atome où l'intrigue débuterait par l'observation paradoxale suivante d'Etienne Klein : « Même si le Petit Prince en personne le demandait avec insistance, personne ne pourrait lui dessiner une particule. Il devra se faire, tout comme les physiciens, à l'impuissance de l'image. »[32]

Elle aide ainsi à concevoir selon la terminologie de Paul Ricoeur « une logique d'imputation causale singulière »[33].

En d'autres termes elle permet de catégoriser dans un schéma pré-déterminé, l'activité bouillonante de la pensée qui par l'imagination cherche à mettre en relation les événements entre eux sans qu'il n'y ait, en dehors de .l'histoire construite, une logique en soi.

Et précisément nous dit encore Paul Ricoeur, « c'est cette construction imaginaire probabiliste qui offre une

double affinité, d'une part avec la mise en intrigue qui elle aussi est une construction imaginaire probable, d'autre part avec l'explication des lois. »[34]

Dès lors, la méthode expérimentale revêt une double valeur pédagogique.

Tout d'abord, en définissant l'intrigue comme « l'imitation ou la reproduction de l'action »,[35] la méthode expérimentale s'exprime pleinement dans la capacité qu'elle offre pour construire et répéter à l'infini l'expérimentation. En cours de physique, par exemple, il serait possible de reproduire une expérience historique sur la difraction de la lumière. Quand bien même, répétons le, l'expérience initiale -originelle- ait été conçue par tâtonnements successifs sans rapport avec la méthode.

Mais ce simulacre, ne permet-il pas aussi, dans une situation problème qui vise à reproduire la démarche OHERIC, de tâtonner pour parvenir ensuite aux lois qui régissent le phénomène. D'erreurs en erreurs, la méthode OHERIC peut donc être présentée non comme la maîtresse de la certitude et de la conviction mais comme celle du doute méthodique.

Claude Bernard allait dans ce sens lorqu'il écrivait : « La première condition que doit remplir un savant qui se livre à l'investigation dans les phénomènes naturels, c'est de conserver une entière liberté d'esprit assise sur le doute philosophique. »[36]

Aussi, l'enseignement de Claude Bernard, tant d'années après, reste à mon sens une source d'enseignement, si et seulement si, son oeuvre -ici décrite de manière fort restreinte et réduite à la théorisation de la méthode expérimentale- est replacée d'une part dans un contexte historique, et d'autre part, à des fins pédagogiques.

Dans un contexte historique, la méthode expérimentale met donc en lumière une pensée rationnelle tournée vers l'étonnement de toute expérimentation, A puiser dans une source plus lointaine, nous pouvons remonter le fil du temps avec Mirko D. Grmek qui dans son ouvrage Le chaudron de Médée[37] nous convie aux premiers émerveillements de l'expérimentation sur le vivant dans l'antiquité.

A des fins pédagogiques, elle peut permettre à tout éducateur d'aborder la science et l'histoire des sciences avec une règle commune d'initiation et de transmission du savoir. Ainsi, en s'appuyant sur ses propres obstacles, la méthode « OHERIC » est encore en mesure de mettre « la main à la pâte » dans ce mouvement lancé par le prix Nobel Georges Charpak[38].

Elle est donc un guide utile pour conduire une découverte organisée dans l'enseignement des sciences. Elle a, sans nul doute et vous l'aurez compris, son mot à dire pour des chercheurs en culotte courte !

Pour des générations d'apprentis scientifiques donc, ces petits voyages organisés par la méthode sont peut-être la clef pour conduire des esprits de futurs chercheur professionnels, des savants, à s'aventurer dans la « Maison de Salomon » située en « Nouvelle Atlantide ».[39]

La méthode expérimentale : un récit sans histoire !

Néanmoins, si la démarche expérimentale de Claude Bernard a une valeur historique et pédagogique certaine, elle reste pour autant étrangère au contexte de découverte du chercheur professionnel.

Au regard du pédagogisme et de l'historicisme conjugués, la méthode expérimentale ne peut rendre compte dans un récit de l'incertitude déroutante du temps et de l'expérience de la recherche.

A ce titre, Roland Omnès nous signale : « L'histoire et l'enseignement ne retiennent souvent des sciences que les tentatives qui ont réussi, ce qui conduit parfois à une image faussée du processus de la découverte. »[40] Cependant, une pédagogie, même axée sur l'enrichissement par l'erreur, reste néanmoins atemporelle. Elle ne peut qu'effleurer l'effort prométhéen. Le doute du chercheur n'est pas conjoncturel, il est bel et bien structurel sans être toujours heuristique. La pédagogie oublie précisément que la recherche est une intrigue qui use au gré de l'expérience définie par Gaston Mialaret comme « (l') ensemble d'informations, de connaissances, d'attitudes acquises par un individu au cours de son existence par ,. . l'observation spontanée de la réalité et de ses pratiques, le • tout intégré progressivement à sa personnalité. »[41] Le pédagogue comme l'historien, fait oeuvre de rétro-

diction. Il se joue du temps en faisant à son gré des va-et-vient. Le chercheur professionnel, quant à lui, fait. Souvent avec les moyens du bord en regardant au large la Nouvelle Atlantide avec nostalgie tant, à contrario de l'adage, chercher n'est pas toujour trouver ! Et avec Gérard Vergnaud, je concluerai : « La durée est une caractéristique essentielle de la formation de l'expérience. »[42]

Et donc lorsqu'enfin, il trouve -« ...une conquête sur la crainte, sur le doute, sur l'erreur. » aurait dit Gaston Bachelard[43]- la méthode expérimentale n'est alors, simplement, que le moyen pédagogique de raconter sa pratique passée.

Observation, Hypothèse, Expérimentation, Résultat, Interprétation, Conclusion. Une narration sans histoire qui cache, pourtant, les tourments du passé.

1 René Boirel ; « l'invention », Presses Universitaires de France, Paris,1955, 112 pages.
2 Vladimir Jankelevitch : « Philosophie première », Presses Universitaires de France, Paris, Deuxième Edition 1986, 266 pages.
3 Claude Bernard : « Introduction à l'étude de la médecine expérimentale », Garnier-Flammarion, préface de François Dagognet, Paris, 1966, 312 pages.
4 André Bouguignon :« Psychopathologie et épistémologie », Presses Universitaires de France, 1998, Page 289, 311 pages.
5 Sciences physiques et technologie, cours SP65-66, Ministère de l'Education Nationale, Centre d'Etude à Distance, Professeurs rédacteurs : Cécile Garnier, Magali Margotin, Patrice Venturini, Page 112, 207 pages.
6 Robert Clarke : « Claude Bernard », Edition Seghers, 1961, Page 125, 221 pages.
7 Arthur I. Miller : « Intuitions de génie, images et créativité dans les sciences et les arts », Flammarion, Paris, 2000, Page 15, 457 pages.
8 Pierre Rousseau : « Histoire de la science », Librairie Arthène Fayard, Paris, 1945, Page 630, 823 pages.
9 Berthelot Marcellin : « La foi en la science », in « les textes Français », Librairie Hachette, 1927, page 1394.
10 Karl R. Popper : « La connaissance objective », Champs Flammarion, Paris, 1991, Pages 288, 578 pages.
11 André Bourguignon : « Psychopathologie et épistémologie », Presses Universitaires de France, 1998, Page 290, 311 pages.
12 Gaston Bachelard : « pistémologie, textes choisis », Dominique Lecourt, Presses Universitaires de France, 1971, Paris, page 131, 216 pages.
13 Alan F, Chalmers : « Qu'est-ce que la science ? », Le livre de poche Biblio essais, Paris, 1987, Page 18, 286 pages.
14 Bruno Latour : « le métier de chercheur regard d'un anthropologue », INRA Editions, Paris, 1995, 95 pages.
15 Jean-Pierre Astolfi, Brigitte Peterfàlvi, Anne Vérin : « Comment les enfants apprennent les sciences », Retz, Paris, 1998, Page 92, 259 pages.
16 Claude Bernard : « Introduction à l'étude de la médecine expérimentale », Garnier-Flammarion, préface de François Dagognet, Paris, 1966, Page 67, 312 pages.
17 Georges Canguilhelm : « Idéologie et rationalité dans l'histoire des sciences et de la vie », Librairie Philosophique). Vrin, 1993, Paris, Page 65, 144 pages.
18 Thomas Kuhn : « La structure des révolutions scientifiques », Champs Flammarion, 1983, Paris, 284 pages.
19 Georges Canguilhelm : « Idéologie et rationalité dans l'histoire des sciences et de la vie », Librairie Philosophique J. Vrin, 1993, Paris, Page Gaston 65, 144 pages.
20 Gaston Bachelard : « La formation de l'esprit scientifique », Librairie Philosophique J. Vrin, 1993, Paris, Page 17, 256 pages.
21 Georges Canguilhelm : « Idéologie et rationalité dans l'histoire des sciences et de la vie », Librairie Philosophique J. Vrin, 1993, Paris, Page 12, 144 pages.
22 Michel Foucault : « L'archéologie du savoir », Edition Gallimard, 1969, Paris, Page 16, 275 pages.
23 Jean-Pierre Astolfi, Brigitte Peterfàlvi, Anne Vérin: « Comment les enfants apprennent les sciences », Retz, Paris, 1998, Page 93, page 259.
24 Sciences physiques cycle centrale 5* et 4*, Hachette Education, Paris, sous la direction de Jean-Pierre Durandeau.
25 Jean Rostand : « Confidences d'un biologiste », Presses Pocket, Edition de la découverte, 1987, Paris, Page 191, 244 pages.
26 Bruno Jarroson : « Invitation à la philosophie des sciences », Edition du Seuil, Paris, 1992, Page 172 à 175, 233 pages.
27 Etienne Klein et Marc Lachieze-Rey : La quête de l'unité, Le livre de poche Biblio essais, Albin Michel, Paris, 1966, 221 pagesi
28 Gaston Bachelard : « La philosophie du non », Presses Universitaire de France, Paris, 1994, Page 139, 145 pages.
29 Gaston Bachelard : « la psychanalyse du feu », Folio essais, Gallimard, page 30, 190 pages.

30 Gaston Bachelard : « La philosophie du non », Presses Universitaire de France, Paris, 1994, Page 140, 145 pages.

31 Vladimir Propp : « Morphologie du conte », Edition du Seuil, Paris, 1965 et 1970, 254 pages.

32 Etienne Klein : « Sous l'atome les particules », Dominos Flammarion, Paris 1993, Page 20, 126 pages.

33 Paul Ricoeur : « Temps et récit i. L'intrigue et le récit historique », Edition du Seuil, Page 323, 404 pages.

34 Paul RICOEUR : « Temps et récit i. L'intrigue et le récit historique », Edition du Seuil, Page 324, 404 pages.

35 Paul Ricoeur : « Temps et récit i. L'intrigue et le récit historique », Edition du Seuil, Page 324, 404 pages.

36 Claude Bernard : « Introduction à l'étude de la médecine expérimentale », Garnier-Flammarion, préface de François Dagognet, Paris, 1966, Page 68 et 69, 312 pages.

37 Mirko D. Grmek : « Le chaudron de Médée », Les empêcheurs de penser en rond, le Plesis-robinson, 1997,170 pages.

38 « La main à la pâte », présenté par Georges Charpak, Flammarion, Paris, 1996, 159 pages.

39 Bacon : « La nouvelle Atlantide » : GF-Flammarion, traduction de Michèle Le Doeuff et Margaret Llasera, Paris, 1995, 177 pages.

40 Roland Omnes : « Philosophie de la science contemporaine », Folio essais, Gallimard, Paris, 1994, Page 370, 426 pages.

41 « Savoirs théoriques et savoirs d'action », sous la direction de Jean-Marie Barbier, « Types de savoirs et éducation », Gaston Mialaret, Presses Universitaires de France, 1998, Page 165, Pages 161 à 187.

42 « Savoirs théoriques et savoirs d'action », sous la direction de Jean-Marie Barbier, « Au fond de l'action, la conceptualisation », Gérard Vergnaud, Presses Universitaires de France, 1998, Page 285, Pages 275 à 291.

43 Gaston Bachelard : « La dialectique de la durée », Presses Universitaires de France, Paris, 1993, Page 18,150 pages.

Le conflit des utopies : la communication entre l'utopie porteuse des Lumières et l'idéologie technocratique

Yassine Zouari

Université de Rouen • Laboratoire CIVIIC[1]

« Une société scientificisée ne pourrait se constituer comme société émancipée que dans la mesure où, passant par les esprits des nommes, il y aurait une médiation entre la science et la technique d'une part et la pratique quotidienne d'autre part » (Habermas, 7973, p. 731)

« Cette fin et ce début de millénaire ont besoin et d'utopie et de désenchantement. Le destin de tout homme, et de l'Histoire elle-même, ressemble à celui de Moïse, qui n'atteignit jamais la Terre promise, mais ne cessa jamais de marcher dans sa direction. L'utopie, c'est ne pas se soumettre aux choses telles qu'elles sont et lutter pour ce qu'elles devraient être ; c'est savoir que le monde, comme dit un vers de Brecht, a besoin d'être changé et sauvé ». (Claudio Magris, 2001, p. 15).

Que notre époque actuelle connaisse un essor sans précédent de la communication, la révolution technologique dont témoignent les Nouvelles Technologie d'Information et de Communication le prouve manifestement. La communication est aujourd'hui le vocable le plus répandu et son évolution donne élan aussi bien à des utopies qu'à une nouvelle idéologie. Celle-ci consiste à croire que la communication, sous ses formes techniques ou artificielles, peut résoudre tous les problèmes de la pratique, y compris ceux qui sont liés à l'éducation et à la formation. A ce propos, certains vont jusqu'à prophétiser les manifestations techniques de la communication en saisissant dans les NTIC une alternative à la crise actuelle de l'école et un nouveau paradigme pédagogique. On pourrait même se demander à quel point l'enthousiasme éprouvé par les technophiles à l'égard des NTIC se démarque de l'idéologie technocratique qui, en essayant de substituer la communication artificielle à l'interaction personnalisée et directe « maître - élève », vise à soumettre l'école à la logique purement instrumentale des entreprises privées. Ici la neutralité prétendue des NTIC est fausse, puisque les contenus techniques enseignés sont sous-tendus par des valeurs néolibérales, comme la consommation, la compétition et la marchandisation des savoirs scolaires. Face à cette instrumentalisation, il convient d'opposer le sens socio-philosophique et éthique de la communication, tel que Habermas (1987) l'a élaboré dans le paradigme de l'agir communicationnel. Celui-ci concerne l'interaction, médiatisée par le langage et la discussion, des sujets qui cherchent à s'entendre sur les normes et à coordonner leur plan d'action. Le paradigme de l'inter-subjectivité ou de la communication répond à l'idéal d'une société humaine sans contrainte et d'une démocratie participative à faire advenir. Il constitue pour autant une utopie porteuse en continuité avec l'utopie éducative des Lumières.

En nous appuyant sur le paradigme de l'activité communicationnelle développée par Habermas, nous nous interrogerons sur le sens que pourraient avoir les NTIC dans une pratique pédagogique intersubjective. Autrement dit, dans quelle mesure les NTIC pourraient-elles avoir une signification pédagogique et répondre aux attentes d'une communication rationnelle exempte de domination ?

Le questionnement, dans un premier temps, de l'idéologie technocratique qui surplombe actuellement la communication nous permettra de démystifier le risque du conformisme éducatif qu'elle véhicule, en ravalant le principe de l'éducabilité et la dimension socio-éthique de la communication au rang de Pinstrumentalisation et des lois du marché. Ce questionnement s'accompagne, dans un second temps, d'une réflexion critique sur les illusions et les confusions auxquelles sont sujettes certaines conceptions des NTIC et leur mise en pratique,

tant au niveau de l'éducation qu'à celui de la formation. Cela nous permet d'élucider les conditions de possibilité d'une pédagogie interactive qui articule suivi à distance et investissement personnel de l'apprenant ou du formé. C'est ainsi que, dans un troisième temps, nous montrerons comment le contraste de l'idéologie de la communication et de l'utopie porteuse des Lumières permet de relativiser la fonction de légitimation du pouvoir technocratique et la reconnaissance des NTIC comme supports au service de la démocratisation du rapport au savoir, de la formation, de la scolarisation des couches populaires et du progrès des apprenants .

Le développement des NTIC et l'emprise de la rationalité économique et instrumentale

L'accroissement de l'emprise de la rationalité instrumentale sur la politique, les sphères socio-culturelles et les décisions éducatives a des effets néfastes dont témoignent la destruction de l'environnement, l'effacement du rôle de l'Etat dans la régulation de l'économie et l'envahissement, par la logique du marché, des domaines de l'éducation et de la formation. Or le développement actuel des nouvelles techniques de communication et de traitement de l'information n'est pas sans aucun rapport avec le triomphe de la rationalité instrumentale. L'exaltation frénétique des NTIC, la croyance qu'elles rendent possible la disposition totale de la chose éducative sont significatives également de l'idéologie technocratique. Penser le rôle des NTIC dans l'éducation et la formation revient à s'interroger sur la place de la science dans la pratique ou sur la « traduction du savoir techniquement utilisable dans la conscience pratique d'un monde vécu social », c'est-à-dire sur ce que Habermas considère comme problème vital de notre civilisation scientificisée (1973, 79).

En effet, les connaissances scientifiques peuvent avoir des conséquences sur le monde vécu des individus[2] et des groupes sociaux lorsqu'elles donnent lieu à des applications permettant de disposer techniquement du monde et de développer certaines forces productives ou destructrices. Les méthodes scientifiques ont contribué à révolutionner les procédés de production rendant ainsi possible l'industrialisation du travail et la planification de la société. Il s'agit de l'extension du pouvoir technique de la science à la société elle-même ou du triomphe de la raison instrumentale. C'est ainsi que, avec la naissance et l'évolution des sciences expérimentales, depuis le 19ème siècle, la science s'est professionnalisée. Désormais, elle répond de plus en plus à des intérêts techniques, d'où la difficulté dans laquelle s'est trouvée la conception philosophique de la science, notamment celle de l'idéalisme allemand, selon laquelle la science est une théorie susceptible de se référer à l'action commune des individus, à partir de la formation qu'elle dispense, et d'entreprendre un projet de libération. Cela implique que le pouvoir de disposer techniquement des choses que confère aujourd'hui le savoir technologique est différent du pouvoir pratique ou de « l'aptitude à agir et à vivre » (ibid., 85), aptitude à la critique et à l'action éclairée, attendue autrefois'chez celui qui a acquis une formation scientifique.

En tant qu'expression de l'évolution scientifico-technologique contemporaine, les NTIC ont des répercussions sur la conscience pratique. S'il convient de souligner le lien étroit entre le discours qui s'applique à prophétiser le développement actuel des NTIC et l'idéologie technocratique, c'est parce qu'ils réduisent la raison et le progrès à la rationalité instrumentale et répondent aux intérêts économiques des entreprises privées. C'est que le rapport à la science et à la technique risque de basculer dans l'idéologie à mesure que l'on s'évertue à faire croire que celles-ci sont les déterminants uniques et absolus de l'action. Du rêve cartésien de voir l'homme « maître et possesseur de la nature » à la prétention positiviste de fonder la pratique sur la science, en passant par l'idée du progrès en tant que perfectibilité et émancipation, idée spécifique des Lumières, nous assistons au passage d'une utopie porteuse, reflétant les espoirs d'une modernité naissante, à l'idéologie scientiste. N'est-il pas vrai qu'E. Renan, l'un des propagandistes de la « religion du Progrès » légitime la mission de la science moderne et sa prétention à « organiser scientifiquement l'humanité ».[3]

Dans le modèle technocratique, la pratique politique devient dépendante des experts spécialisés ou d'une

intelligentsia scientifique responsable de la planification technique, tant et si bien que l'activité de décision des politiciens se réduit à une réponse aux nécessités ou à « la logique objective des choses », voire à une seule possibilité de décision. Les questions d'ordre pratiqué doivent ainsi trouver leur solution dans les réponses techniques[4], ce qui conduit à l'absorption de la théorie par la technique et à l'effacement de la praxis, en tant qu'action qui suppose la volonté et la décision délibérée face aux contraintes de situations. Il ne s'agit pas simplement de réduire la rationalité à la démarche en cours dans les sciences empirico-déductives, mais surtout de conférer au savoir technologique le pouvoir de transformer la réalité sociale. Tandis que le technicien spécialiste gère et planifie les rapports sociaux selon le modèle de l'informatique, le politicien se contente d'imposer les décisions qui sont loin d'être prises en fonction d'une tradition culturelle, des principes éthiques et des valeurs à prétention critique à l'universalité. Dans un tel contexte, la technique évolue selon un schéma d'indépendance, si bien qu'elle prescrit aux problèmes politiques, sociaux et éducatifs des solutions qui apparaissent comme nécessaires ou sans alternative. Pour Habermas, le modèle technocratique est pessimiste puisqu'il admet l'impossibilité d'intégrer, au sein du monde vécu, là recherche, la technique, l'économie et l'administration, lesquelles, selon les technocrates, doivent être maintenues comme des sous-systèmes autonomes : « Le rapport de dépendance entre le spécialiste et le politique semble s'être Inversé : le politique devient l'organe d'exécution d'une intelligentsia scientifique qui dégage en fonction des conditions concrètes les contraintes objectives émanant des ressources et des techniques disponibles ainsi que des stratégies et des programmes cybernétiques optimaux ». (1973,100).

En formulant le concept de « post-industrialisme », D. Bell (1973) décrit un processus de changement de l'ordre social dont les éléments constitutifs sont l'économie, la technologie et la structure professionnelle. Ces mutations que connaissent les sociétés les plus industrialisées donnent naissance à des structures sociales où le savoir théorique occupe la place prépondérante et où la production des services et de la « technologie de l'intellect » gagnent du terrain. Parallèlement à la nouvelle alliance entre la science, la technologie et l'économie, la classe des techniciens ou l'élite des professionnels se voit accorder un nouveau rôle déterminant. Ainsi, la société post-industrielle est un « nouvel avatar de cette quête technicienne, poursuivie avec plus de vigueur encore » (Ibid., 81)

Dans cette perspective, radicale est la thèse que H. Marcuse soutient dans L'Homme unidimensionnel : la domination méthodique, scientifique, calculée visant à disposer de la nature et des hommes est constitutive de la rationalité technique elle-même. De ce point de vue, le progrès scientifico-technique assure une double fonction en tant que force productive et idéologie ; la technique moderne est loin d'accomplir le projet émancipateur de la raison : « Les principes de la science moderne ont été structurés a priori d'une manière telle qu'ils ont pu servir d'instruments conceptuels à un univers de contrôle productif qui se renouvelle par lui-même.... Aujourd'hui la domination continue d'exister, elle a pris de l'extension au moyen de la technologie mais surtout en tant que technologie ; la technologie justifie le fait que le pouvoir politique en s'étendant absorbe toutes les sphères de la culture. Dans cet univers, la technologie rationalise également le manque de liberté de l'homme, elle démontre qu'il est « techniquement » impossible d'être autonome, de déterminer sa propre vie...La rationalité technologique ne met pas en cause la légitimité de la domination, elle la défend plutôt, et l'horizon instrumenta-liste de la raison s'ouvre sur une société rationnellement totalitaire » (H. Marcuse, 1968, 181 -182).

Sans pour autant partager l'attitude pessimiste de H. Marcuse vis-à-vis de la technique, reconnaissons que le modèle technocratique continue à inspirer la manière dont certains envisagent les nouvelles technologies de l'information et s'appliquent à tout prix à fonder philosophiquement la technique. C'est ainsi que, soulevant la question du « rôle des technologies informationnelles dans la constitution des cultures et l'intelligence des groupes » P. Lévy plaide en faveur de « la réappropriation mentale du phénomène technique », réappropriation qui doit s'opérer au niveau de la philosophie politique et de la philosophie de la connaissance, ce qui justifie « la possibilité pratique

d'une techno-démocratie ». Cette position reflète un optimisme technique fondé sur la convergence entre la technique et la démocratie, c'est-à-dire sur la conviction que la maîtrise technique des conditions matérielles et sociales de la vie s'accompagne automatiquement de l'émancipation de la société : « Les sociétés dites démocratiques, si elles méritent leur nom, ont tout intérêt à reconnaître dans les processus sociotechniques des faits politiques majeurs, et à comprendre que l'institution contemporaine du social se fait tout autant dans les organismes scientifiques et les cellules de recherche-développement des grandes entreprises, qu'au Parlement ou dans la rue » (P. Lévy, 1990, 220),

Tout se passe comme s'il s'agissait, dans les positions qui prophétisent l'usage des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'éducation et la formation de l'occultement des différences entre la sphère de la technique et la sphère de la pratique, voire entre l'activité rationnelle par rapport à une fin[5] et l'activité communicationnelle qui suppose l'interaction des individus, dans une société démocratique, en vue de prendre en commun des décisions relatives à l'action et de s'accorder sur les valeurs.

A ce propos, M. Weber (1971, tome I) distingue entre l'activité rationnelle par rapport aux valeurs et l'activité rationnelle par rapport aux fins. Alors que la première concerne la conduite en fonction de la valeur et est orientée vers la compréhension ou la recherche du sens, la seconde vise la meilleure adéquation possible des moyens aux fins, en choisissant des stratégies appropriées, susceptibles de maximiser l'intérêt d'un individu ou d'un groupe. Indifférente aux valeurs, cette rationalité ne se préoccupe que du mesurable, du quantifiable et développe une attitude de maîtrise, où le désir de contrôler les choses s'étend sur les hommes et risque d'objectiver les rapports humains. Aussi, convient-il d'ajouter que, pour Max Weber, l'activité rationnelle par rapport à une fin correspond à l'action du chef d'entreprise capitaliste, du fonctionnaire de l'administration moderne et du salarié de l'industrie et qu'elle est sous-tendue par une forme de rationalité rattachée à la science et à la technique. C'est ainsi que la rationalisation, telle que l'entend Weber, est un processus de transformation de la structure sociale, favorisé par le progrès scientifico-technique et l'augmentation des forces productives, processus qui désigne l'extension de la rationalité en œuvre dans les systèmes d'activité par rapport à une fin, c'est-à-dire la rationalité de la science et de la technique, par rapport aux différentes dimensions constitutives du monde vécu. Bien évidemment, le risque est de voir la fin elle-même, les valeurs et les rapports sociaux se contaminer par les moyens, ce qui peut conduire à l'instru-mentalisation des individus et des groupes.

Prenons l'exemple de la formation qui s'est vu développer, au cours de ces dernières années, une ingénierie. Au vu de ses objectifs et de sa démarche, celle-ci n'exclut pas la dimension axiologique, puisqu'elle mobilise des moyens efficaces en vue d'atteindre des fins sous-tendues par des valeurs, comme la qualité, le bien-être. Mais, à examiner de près cette démarche, telle qu'elle s'applique dans les entreprises, nous nous apercevons que ses valeurs sont liées à la rationalité économique, dont le critère est la conformité de l'opération à son but, et qu'elle est légitimée par la rationalité « fins - moyens ». Autrement dit, elle réduit la formation à un processus quantitatif où il s'agit de transmettre le maximum des savoir-faire et surtout des compétences, dans un temps limité, avec le minimum des coûts. La formation comme activité humaine et ses effets sont valorisés par leur dimension économique : on parle ainsi de produits de formation, d'efficacité concurrentielle, de maximisation du produit, de formation opératoire, sur mesure et adaptée à l'entreprise. Ce n'est pas ainsi un hasard si le concept de savoir se voit réduit à celui de compétence.

Ainsi, étant admis que les NTIC s'inscrivent dans l'activité rationnelle par rapport aux fins, comment les utiliser à des fins pédagogiques ? Dans quelles mesures les NTIC à l'école peuvent-elles contribuer à la modification des pratiques pédagogiques ?

L'usage des NTIC dans les domaines de l'éducation et de la formation

L'application des nouvelles technologies dans les domaines de l'éducation et de la formation ne va pas

sans engendrer une crainte de la part des enseignants de se voir remplacer par les machines. Un regard attentif sur les discours fascinés par l'usage pédagogique des NTIC exige par ailleurs de déconstruire les illusions faites à propos du rapport au savoir des élèves. Ainsi on confond souvent à tort savoirs et informations, accession des élèves à des informations en ligne et construction du savoir, nouvelles technologies de communication et nouveaux mécanismes de socialisation, capacité de trier, de gérer et de replacer les informations et connaissance, formation et traitement de l'information. Certains pensent que l'intégration scolaire des NTIC conduit, selon une causalité linéaire, à la transformation radicale des pratiques de formation, de notre manière de penser, d'apprendre et d'être ensemble, sans pour autant préciser comment faire tenir ensemble, d'une part, le nouveau projet de socialisation qu'ils attribuent aux NTIC et, d'autre part, l'individualisation et la conception technique de la communication en tant que « transmission - réception » qu'imposent les NTIC. « Les nouvelles techniques de communication, -confirme P. Lévy- de traitement de l'information, de production de connaissance qui sont en train de s'inventer sous nos yeux, rendent possibles l'invention et la formulation de nouveaux projets sociaux, de nouveaux projets politiques, de nouvelles manières d'être ensemble... je fais le pari que nous sommes en train de vivre, à de très nombreux égards, comme une mutation anthropologique, dont bien entendu l'existence des ordinateurs n'est qu'un élément ». (Cité dans Actes du colloque savoir et citoyenneté, 1993, 124). . D'autres croient que les outils informatiques, les multi-médias et les autoroutes de l'information sont suffisantes pour faire ériger l'apprentissage en un processus actif centré sur le sujet apprenant. Cette centration est perçue comme le résultat de la relation virtuelle entre élève et prof et de la perte de la place du maître, comme si toute interaction réelle médiatisée par le langage était chargée de répression et d'autorité du maître. Rien de moins évident que de soutenir que les NTIC mettent l'apprenant ou le formé au centre du dispositif de formation, qu'elles rendent possible l'individualisation des apprentissages, en mettant à sa disposition de nouveaux supports interactifs (hypertextes, hyperdocuments, multimédia interactif, mise en relation sur un même réseau d'ordinateurs d'un groupe de personnes), lui permettant de se former à son rythme et qu'elles peuvent favoriser les élèves en difficulté. Cette représentation est fondée sur la confusion entre manipuler des informations et apprendre. Car quelle que soit la technicité du multimédia, comme le Cd-Rom, il ne saurait s'adapter à la diversité des codes sociolinguistiques, des styles d'apprentissages et des habitus de même qu'à un public non spécialisé. D'autant plus que, comme le soulignent C. Bélisle et M. Linard, les deux modèles théoriques auxquels les productions en formation médiatisée se réfèrent actuellement, à savoir le modèle comportementalis-te et le modèle cognitiviste, sous sa dominante système de traitement de l'information, ne constituent pas de vrais modèles d'apprentissage et de formation médiatisée, (cité dans Education Permanente, n° 127, 1996, 21) De l'alignement de la formation sur le modèle com-portementaliste ou béhavioriste témoigne le discours actuel sur les compétences et la réduction de celles-ci à une liste de tâches, d'indicateurs comportementaux observables correspondant à des objectifs bien définis. Dans ce cadre, soutenir que les NTIC permettent de modifier les contenus et de les adapter aux sociétés postmodernes, en orientant l'école vers l'apprentissage des habiletés plutôt que des savoirs, relève d'un optimisme réducteur. Cela donne élan à de nouvelles utopies en ce que la post-modernité à laquelle on identifie cette nouvelle phase de la technique est définie en termes d'accroissement de liberté individuelle et de besoin d'individuation. Elle pousse à l'extrême la libération de l'individu de la normativité, du cosmopolitisme et de la socialisation disciplinaire spécifiques de l'époque moderne. Comparée à cette nouvelle ère de l'individu, la modernité est réduite à la normativité, à la socialisation et à l'éducation autoritaire. En ce sens, la reconnaissance de la singularité subjective de l'individu est significative du triomphe du culte de soi, entendu dans le sens de la jouissance de la vie et de la légitimation de l'individualisme hédoniste. Cette mutation favorisée par la consommation de masse et l'explosion de la communi-

cation donne naissance à un narcissisme collectif et à un nihilisme ou à un vide qui ne sont pourtant pas tragiques. Désormais, ce sont les valeurs individualistes et la morale hédoniste qui permettent la régulation de la vie sociale : « Le discours du maître -note G. Lipovetsky- est désacralisé, banalisé, situé sur un pied d'égalité avec celui des média et l'enseignement une machine neutralisée par l'apathie scolaire faite d'attention dispersée et de scepticisme désinvolte envers le savoir. Grand désarroi des Maîtres » (G. Lipovetsky, 1983, p. 44)

Or, vis-à-vis de cette attitude, il convient de s'interroger sur la signification de la liberté en dehors de l'exigence d'autonomie, voire de l'adhésion libre et consensuelle à la loi que les humains se donnent dans et par la discussion. Tout se passe comme si le triomphe de la rationalité instrumentale portait en lui le culte de soi, celui de l'individu en tant que monade et de l'atomisa-tion du social. Dans son ouvrage Les contradictions culturelles du capitalisme, D. Bell (1979) soulève le problème de la dissociation, remarquable actuellement dans les sociétés post-industrielles, entre la structure techno-économique régie par le principe d'efficacité, la politique régie par le principe d'égalité et la sphère de la culture qui vise l'épanouissement de la personnalité. A vrai dire, le système des valeurs fondé sur l'éthique protestante et Pauto-discipline, lequel a marqué l'ancien capitalisme et a assuré l'homogénéité de la structure sociale, de la politique et de la culture, ne peut plus tenir dans la phase évoluée de la bourgeoisie, celle de la consommation et de l'hédonisme. De ce point de vue, les contradictions de la société s'expliquent par les discordances entre ces trois sphères.

Il n'est donc pas étonnant qu'on classe, d'une façon hâtive, tout ce qui ne fait pas partie de l'enseignement à distance dans la catégorie de l'enseignement traditionnel6. On regroupe sous cette dernière catégorie tout ce qui suppose la relation réelle « maître - élève », comme si l'enseignant ne pouvait assumer qu'une seule fonction, celle d'être le centre du processus éducatif, le détenteur du savoir et de l'autorité. Comme si la pratique pédagogique n'admettait pas une pluralité liée à la manière dont on articule les trois éléments du triangle pédagogique (savoir, prof, élève) et au processus qu'on privilégie (« enseigner », « apprendre », « former »). (Houssaye, 1988). A ce propos, il importe d'éviter deux dérives : la mythification des NTIC ou l'illusion que la maîtrise des conditions techniques de l'éducation et de la formation s'accompagne automatiquement de l'apprentissage (attitude qui s'inscrit dans un optimisme utopiste) et l'attitude inverse de rejet total des NTIC. Plutôt que de se contenter d'un refus des NTIC et de la défense de la pureté des domaines de l'éducation et de la formation, en revendiquant un retour aux valeurs traditionnelles, mieux vaudrait adopter une position critique vis-à-vis des nouvelles techniques à l'école, et élucider les conditions de possibilités pédagogiques et démocratiques de l'intégration des NTIC dans l'éducation et la formation. Dès lors, dans quelles mesures les NTIC à l'école cessent d'être une nouvelle forme du béhaviorisme et favorisent les apprentissages scolaires ?

Les NTIC favorisent-elles une pédagogie interactive ?

Certes, la communication médiatisée qu'imposé la formation à distance[7] a ses limites. Pour qu'elle puisse favoriser une pédagogie interactive, elle doit être articulée à la dimension du rapport au savoir et mise au service des apprentissages. Apprendre exige l'activité et la mobilisation intellectuelle de l'apprenant en vue de comprendre, de raisonner, de contextualiser et de décontextualiser. Si les logiciels permettent aux apprenants de s'auto-évaluer, au sens de restituer des informations ou de mémoriser un cours, ils restent en difficulté dès qu'il s'agit de l'évaluation portant sur la compréhension et la transposition des notions dans d'autres contextes. A vrai dire, le passage à une réflexion et au raisonnement productif suppose, en plus de la machine, l'intervention du maître et sa mise en place de séquences didactiques favorisant le questionnement des savoirs par le formé, « un traitement plus pertinent des erreurs des élèves » (Astolfi, 1997), voire l'apprentissage dans des situations réelles. En ce sens, l'acquisition des connaissances, loin de se réduire à un traitement de l'information, est étroitement liée à l'activité du sujet apprenant, à son engagement dans la réflexion et à ses constructions mentales, à

travers l'interdépendance des processus d'assimilation et d'accommodation (Piaget, 1977) ainsi que les interactions entre pairs. Dans un dispositif de formation à distance, les interactions sociales peuvent être envisagées dans le soutien apporté par les tuteurs à l'égard des formés, la régulation des apprentissages assurée par les enseignants lors des regroupements de même que les discussions en ligne. Encore faut-il que les forums de discussion s'élèvent à un niveau d'échange scientifique et cessent de promouvoir un dialogue de sourds ou des juxtapositions de spontanéités à la manière des conversations de bistrot.

S'il est vrai que les NTIC rendent possible l'accès à une quantité considérable d'informations et accordent au formé une grande liberté de choix d'hypertextes et de documents interconnectés, il n'en reste pas moins que ceux-ci manquent d'effet tant que l'apprenant ou le formé n'entreprend pas une recherche visant à problé-matiser le contenu, à développer des questions, à chercher des réponses à partir des données. Faute de cette attitude constructiviste, le formé risque de sombrer dans la passivité de la fascination des nouveaux médias et de l'irruption des images, ainsi que dans une conscience illusoire de liberté caractérisée par la consommation et l'indifférence. Le risque est de voir l'information se substituer à la réflexion et les vertus interactives des NTIC à l'apprentissage. C'est ainsi que les techniques de présentation des cours attirent souvent l'attention des étudiants plus que les contenus eux-mêmes. Bachelard souligne la corrélation entre l'esprit scientifique et la rupture à l'égard de l'opinion, des intuitions premières et de l'empirisme immédiat. En tout cas, tout incline à penser qu'à partir du moment où l'on identifie la raison à des techniques, on finit par abolir les dimensions de doute et d'incertitude qui caractérisent la raison scientifique : « Avant tout, il faut savoir poser des problèmes. Et quoi qu'on dise, dans la vie scientifique, les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes. C'est précisément ce sens du problème qui donne la marque du véritable esprit scientifique. Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit » (Bachelard, 1993, 14).

Force est donc de constater que les NTIC ne sauraient dispenser le corps enseignant d'agir, se substituer à la relation pédagogique directe, avec ce qu'elle suppose de transfert et d'autres mécanismes inconscients, et occulter la dimension intersubjective du rapport au savoir. A ce propos, soutenir que les NTIC sont des outils transformateurs des activités de connaissance et de communication humaine et source de socialisation, parce qu'elles sont des intermédiaires qui s'interposent dans la relation entre sujets et objets, est une position très discutable. Elle s'appuie sur l'homogénéisation de deux types d'activités : l'activité rationnelle par rapport à une fin et l'activité communicationnelle. Une attitude critique se justifie d'autant plus que les nouvelles technologies, telles qu'elles étaient introduites dans l'industrie et les services, répondent à des intérêts économiques de rentabilité, de productivité et de gain et sont assumées par des entreprises privées. A force de vouloir par le biais des NTIC et dans une visée industrielle s'emparer de l'école et-de la formation pour satisfaire des intérêts principalement économiques, on court le risque d'aliéner le champ éducatif et d'agir à contre-courant des principes de l'éducabilité et de la gratuité de l'enseignement. C'est dans ce sens que l'extension de la raison instrumentale au domaine de l'éducation, lequel est censé échapper à la logique du marché; suscite tant d'inquiétude.

Pourtant, il ne faut pas perdre de vue que les technologies de l'information et de la communication peuvent contribuer à démocratiser l'enseignement et la formation, favoriser l'évaluation formative et améliorer le suivi pédagogique individualisé, à travers des outils d'auto-formation, tels les logiciels éducatifs et les sites de soutien scolaire. Ne convient-il pas plutôt de libérer le rapport aux NTIC du discours idéologique qui les fixe dans un déterminisme technique enveloppant les champs théoriques et pratiques de l'existence humaine (la conscience, la politique, la culture, la formation). La légitimation du pouvoir technocratique, par les nouvelles techniques d'information et de communication, peut-il être relativisée par d'autres manières d'intégrer la technique dans le monde vécu social des individus ? Auquel cas, ne convient-il pas de remédier à l'usage techniciste

des NTIC en intégrant celles-ci dans les relations inter-subjectives humaines qui, à travers l'activité dialogique constructive, constituent des potentialités de démocratie et de liberté. Cette réintégration suppose de renouer avec les possibilités dont semble être porteuse l'utopie des Lumières et de préserver l'autonomie de la personne et la dimension intersubjective du rapport au savoir de toute forme d'aliénation.

Les NTIC et l'utopie éducative des Lumières

L'idée de corrélation entre utopie et idéologie, idée défendue d'abord par K. Mannheim (1956) puis par P. Ricoeur8 nous apparaît d'une importance capitale pour penser le rôle pédagogique et formatif des NTIC. De ce point de vue, l'utopie est en quelque sorte, articulée à l'idéologie en tant que « médiation symbolique » de l'ac: tion sociale. Il s'agit en effet de penser les NTIC à la lumière de l'utopie éducative de la modernité. Celle-ci comporte une fonction positive et répond à l'idéal de la démocratisation du rapport au savoir. En opposant l'utopie porteuse des Lumières à l'idéologie technocratique qui domine les NTIC, il sera possible de repenser, sous un aspect critique, leur intégration à l'école et de les situer par rapport à des possibilités éducatives à explorer. Car, s'il est vrai que, dans l'usage courant, l'utopie désigne « une espèce de rêve social », ce qui relève de l'imaginaire, de la chimère ou de l'impossible, il n'en reste pas moins que ce terme signifie, chez les auteurs qui l'ont inventé, tels Th. More en 1516 et la littérature politique du XVIème au XVIIIème siècles, l'exploration du champ du possible. En ce sens, l'utopie est un discours qui, en se nourrissant de l'imaginaire, se veut porteur d'espoir, projet de réalisation et alternative à l'ordre existant. L'utopie est une distanciation vis-à-vis du présent en vue de le réformer en fonction d'un idéal.

Dans la mesure où, comme le soutient P. Ricoeur, l'idéologie et l'utopie sont deux expressions du rapport de non-congruence que les individus et les groupes entretiennent avec la réalité sociale, et témoignent du fait que « l'imagination sociale est constitutive de la réalité sociale », il importe de remédier aux fonctions négatives de l'idéologie, comme distorsion, par la fonction positive de l'utopie. En effet, P. Ricoeur distingue trois fonctions de l'idéologie : la dissimulation du réel, la légitimation des systèmes d'autorité et l'intégration. En essayant de tirer au clair la structure fonctionnelle de l'utopie, P. Ricoeur saisit dans la notion de nulle part la fonction de base de l'utopie : celle du développement « de perspectives nouvelles », l'ouverture du champ des possibles[9]. Car, là où l'utopie « ébranle un ordre donné », s'y oppose et propose « d'autres manières de répartir le pouvoir », l'idéologie le préserve : « Mon argument a été, par conséquent, que nous devons sauvegarder l'élément polémique de l'idéologie et lui rendre justice, ce qui peut se faire si on met l'idéologie en relation avec l'utopie. C'est toujours du point de vue de l'utopie naissante qu'il est possible de parler d'une idéologie moribonde » (Ricoeur, 1997. 241).

Tout se passe comme s'il fallait maintenir en tension l'idéologie et l'utopie, comme si la fonction de légitimation de ce qui est, en l'occurrence les intérêts économiques qui animent l'idéologie technocratique, devait être relativisée par la fonction de l'ouverture au possible qu'assumé l'utopie éducative. Ce conflit des utopies ou plutôt des fonctions positives et négatives de l'utopie et de l'idéologie[10], permet à notre avis de saisir à la fois la portée pédagogique des NTIC ainsi que leurs limites et de les envisager comme des. supports au service des apprentissages.

De l'analyse philosophique, entreprise par P. Ricoeur, des rapports entre idéologie et utopie, il convient de déduire que l'intégration des NTIC à l'école suppose la mise en place de discussion afin de faire valoir des intérêts liés à certaines finalités et de démystifier la logique économique et la pathologie de dissimulation technicis-te des réalités éducatives que cachent les prétentions technocratiques. Or c'est par rapport à cette pathologie due, entre autres, à l'envahissement, de l'éducation et de la formation, par les sous-systèmes de l'économie et des techniques, lesquels se sont séparés du monde vécu ou de la communication quotidienne, que l'approche haber-massienne de la communication requiert sa portée critique. Ainsi, face à la domination de la technique, Habermas propose de réintégrer le progrès scientifico-technique au sein du monde vécu social, et cela en réha-

bilitant la faculté d'agir selon la communication entre les hommes, leurs négociations et l'intercompréhension rendue possible par l'argumentation rationnelle. Habermas reproche à Marcuse d'avoir identifié la technique à la domination et, par là, la rationalité à l'oppression. Il admet, que la technique et son évolution sont étroitement liées à la structure de l'activité rationnelle par rapport à une fin, ce qui implique l'impossibilité de renoncer à la technique dans la mesure où le travail et les techniques sont les moyens qui permettent d'entretenir l'existence humaine. Pour Habermas, les réalisations de la technique sont indispensables et l'alternative de la nature comme partenaire[11] renvoie à l'alternative de l'activité communicationnelle, voire au langage. Ainsi travail et langage ont un ancrage anthropologique.

C'est la communication libre, où des participants à une situation de discussion déterminent les valeurs et les normes par des argumentations rationnelles ayant pour but l'entente ou le consensus démocratique, qui permet d'assurer la médiation entre le progrès technique et le monde vécu et de réhabiliter le contrôle des relations entre la technique (les forces productives) et la pratique (les institutions sociales). C'est la raison pour laquelle, à l'opposé du modèle technocratique, le modèle pragmatique établit une interrelation entre le savant et le politicien. Habermas le considère comme étant le seul modèle qui reste en rapport avec la démocratie, puisque le développement des techniques est soumis ici à des délibérations et à des choix effectués en fonction des intérêts sociaux relatifs aux systèmes de valeurs. Par ailleurs, Habermas réfute la thèse de l'autonomie totale du progrès technique et soutient que le rapport entre progrès technique et monde vécu social doit s'ériger en objet de réflexion et de discussion rationnelle : « De par les conséquences socio-culturelles imprévues du progrès technique, l'espèce humaine s'est elle-même mise au défi non seulement de provoquer la destinée sociale qui est la sienne mais encore d'apprendre à la maîtriser. Et il n'est pas possible de relever ce défi lancé par la technique avec les seules ressources de la technique. Il s'agit bien plutôt d'engager une discussion, débouchant sur des conséquences politiques, qui mette en rapport de façon rationnelle et obligatoire le potentiel dont la société dispose en matière de savoir et de pouvoir techniques avec notre savoir et notre vouloir pratiques. D'une part, une telle discussion pourrait éclairer les acteurs de la vie politique, dans le cadre de ce qui est techniquement possible et «faisable », sur la conception que les intérêts auxquels ils ont affaire se font d'eux-mêmes, telle qu'elle se trouve déterminée par la tradition. D'autre pan, à la lumière des besoins ainsi articulés et ré-interprétés, ils pourraient juger par rapport à la pratique dans quelle direction et dans quelle mesure nous désirons développer notre savoir technique dans l'avenir». (Habermas, 1973, 95) Il en ressort que la sphère de l'activité rationnelle par rapport à une fin, dans laquelle s'inscrivent la science et les expressions techniques de la communication, devrait être à la fois distinguée et en interaction avec la sphère de la pratique. Cela signifie que les techniques ne sauraient s'emparer de la pratique sans courir le risque de déformer le monde vécu qui assure les fonctions de la reproduction culturelle, de l'intégration des groupes et de socialisation des individus. L'idéal d'une société communicationnelle sans contrainte, lequel s'enracine dans l'utopie porteuse des Lumières, permet de remédier à la pathologie techniciste dont semble être prisonnière la communication dans l'usage que les technocrates font d'elle. Ne revient-il pas à l'utopie, sous son aspect positif, d'explorer le champ du possible pour réformer l'ordre présent. Essayons de voir comment l'utopie porteuse des Lumières doit sa portée émancipatrice à la conception démocratique de l'éducation et de la formation.

L'utopie éducative des Lumières

Rien de plus impressionnant que de saisir dans la littérature pédagogique et dans la pensée des Lumières les aspects d'une utopie éducative fondée sur l'idée de la perfectibilité de l'être humain. De Coménius à Freinet et aux mouvements d'éducation populaire, en passant par Condorcet, Rousseau et Kant, l'idéal d'une société éducative, celui de la démocratisation du rapport au savoir a marqué par son empreinte une modernité aspirant à légitimer éthiquement sa prétention à l'universalité et une subjectivité en quête de sens. De cette utopie éducative des Lumières, Coménius est un précurseur, et cela

en dépit des assises métaphysico-théologiques de sa pensée éducative. La Didactica Magna se veut un projet d'éducation universelle ou pansophique, proclamant le droit et l'égalité de tous les enfants et de tous les peuples. L'idéal d'une éducation démocratique sous-tend les règles de méthode didactique bonne et efficace : « Tous les enfants, nobles ou roturiers, riches ou pauvres, garçons ou filles de toutes les villes, cités, villages et hameaux doivent être admis dans les écoles ; voilà ce dont il faut se convaincre » (Coménius, 1992, 81) L'utopie éducative des Lumières est d'autant plus porteuse qu'elle a favorisé la légitimation du droit à l'instruction, de l'égalité de tous les humains vis-à-vis de l'éducation et de l'intégration des individus dans une société juste et démocratique. En nous rapportant à l'analyse de P. Ricoeur, nous pouvons constater que la dimension positive d'exploration du possible qui caractérise également l'utopie éducative des Lumières, correspond au projet idéologique de construire l'espace public sur le droit à l'instruction, Condorcet exprime manifestement la tension entre l'idéal de démocratisation du rapport au savoir et le risque de voir ce même savoir instrumentasse politiquement. Pour Condorcet, savoir, droit et liberté sont étroitement liés l'un à l'autre. Ce sont les Lumières de l'instruction publique, voire du rapport démocratique et libérateur au savoir, qui donne sens aux Lumières politiques et qui constituent les conditions de possibilité de l'autonomie du sujet, d'où l'idée que l'école doit favoriser une citoyenneté réfléchie. Celle-ci suppose un souci épistémologique lié à la transmission des savoirs élémentaires permettant aux élèves de comprendre le monde et un souci civique[12] que représente l'apprentissage des droits de l'homme dans une perspective critique et réfléchie. Faire usage de sa propre raison, former le jugement, voici les tâches de l'école comme lieu de liberté : « C'est par la découverte des vérités nouvelles que l'espèce humaine continuera de se perfectionner. Comme il n'est aucune d'elles qui ne donne un moyen de s'élever à une autre ; comme chaque pas, en nous plaçant devant des obstacles plus difficiles à vaincre, nous communique en même temps une force nouvelle, il est impossible d'assigner aucun terme à ce perfectionnement... Il serait donc important d'avoir une forme d'instruction publique qui ne laissât échapper aucun talent sans être aperçu, et qui lui offrît alors tous les secours résewésjusqu'ici aux enfants des riches » (Condorcet, 1994, 68).

La fonction idéologique d'intégration et de légitimation de l'ordre social est d'autant plus aléatoire qu'elle doit être articulée avec la fonction d'exploration du possible ou de transformation du réel, celle qui spécifie l'utopie, dans sa signification positive. Or arrêtons-nous sur cette tension et essayons de voir en quoi elle fait partie non seulement de la pensée politique et éducative de certains philosophes des Lumières, comme Kant et Condorcet, mais aussi de certains pédagogues de la modernité. C'est le cas de Freinet, pédagogue utopique et réaliste à la fois, qui a tenté de construire l'action éducative sur l'idéal d'une société sans classes. Ce faisant il a mis au service de son projet éducatif populaire un arsenal impressionnant d'outils et de techniques (l'imprimerie, l'appareil photographique, le magnétophone, le projecteur de diapositives, Pélectrophone, la caméra, la bibliothèque de lecture et de documentation...etc) favorisant la libre expression, l'ouverture de l'école à la vie et la motivation des élèves pour apprendre. Dans la pédagogie Freinet, l'imprimerie a pour fonctions d'éveiller chez l'enfant le goût de la lecture et de l'écriture, de réintégrer l'école dans la communauté et les parents dans la relation éducative : « L'imprimerie à l'école -notait C. Freinet- n'est pas simplement une technique de travail manuel, c'est vraiment ce que nous appelons l'expression libre. Il ne suffit pas de dire à l'enfant : « tu vas faire ce que tu veux, tu vas écrire ». Non, il faut trouver un moyen qui permette à l'enfant de vraiment s'exprimer en profondeur, de dire non seulement ce qu'il fait mais ce qu'il sent, ce qu'il désirerait, et ça, ce sont nos techniques qui l'ont développé peu à peu, de sorte que l'expression libre est une des grandes conquêtes de notre pédagogie » (cité dans J. Houssaye (dir.), 1995, 216).

Bien que le projet de changer la société à travers l'éducation soit aujourd'hui utopique, Freinet a su conjuguer l'idéologie socialiste et l'utopie porteuse des Lumières, dans sa fonction de critique de l'ordre présent. Souscrire à la modernité et à l'idéologie du progrès sans

pour autant tomber dans la consacration de la science, pousser à fond la sphère des techniques sans pour autant oublier que l'éducation, loin de se réduire à un projet purement technique ou à un progrès exclusivement matériel, doit promouvoir le développement du sens moral : voici les traits qui constituent le génie de C. Freinet. N'est-il pas vrai qu'il a anticipé sur les problèmes que posent aujourd'hui la révolution scientifico-technique ? Les dangers de l'industrialisme sauvage et la destruction de l'environnement, sont autant de problèmes que Freinet soulèvent, sciemment, dans les passages qu'ils consacrent à la science et au progrès[14]. C'est pourquoi Freinet est un pédagogue moderniste dont le rapport à la modernité s'inscrit dans une attitude critique et constructive, voire en harmonie avec la fonction positive de l'utopie des Lumières, celle de l'exploration des alternatives au positivisme et au scientisme.

De ces différents exemples, nous concluons que la communication, sous ses formes artificielles, n'a de sens que par rapport aux principes d'éducabilité, d'inter-subjectivité, du lien social et de sens. Ces questions ont valeur en elles-mêmes ; elles sont des finalités incon-tournables. Si liées à des mutations socio-économiques et scientifiques, à la radicalisation de l'individualisme qu'elles soient, les NTIC ne sauraient justifier le rejet des utopies, car : « la disparition complète de l'élément uto-pique dans la pensée et dans l'action de l'homme signifierait que la nature et l'évolution humaines prennent un caractère totalement nouveau. La disparition de l'utopie amène un état de chose statique, dans lequel l'homme lui-même n'est plus qu'une chose. Nous serions alors en présence du plus grand nombre des paradoxes imaginables : l'homme qui a atteint le plus haut degré de maîtrise rationnelle de l'existence deviendrait, une fois démuni -p. 232- de tout idéal, un pur être d'instincts » (K. Mannheim, 1956, 232-233).

Conclusion

Les NTIC sont des expressions de l'évolution scientifique et technique contemporaine. Elles peuvent certes être au service de la démocratisation de l'éducation et favoriser l'accès des minorités aux savoirs. Encore faut-il distinguer ces enjeux éthiques qui relèvent du public des intérêts marqués par la privatisation et la marchandisa-tion de la formation. C'est pourquoi nous pensons qu'il est d'une importance capitale de surmonter la pétrification de l'usage techniciste de la communication à travers la fonction critique de l'utopie éducative des Lumières. Parier sur les valeurs de l'éducabilité, du droit au savoir, de la perfectibilité et les opposer à la marchandisation des savoirs, à l'instrumentalisation technique de l'éducation et aux enjeux commerciaux de la formation permet de démystifier l'idéologie technocratique qui cherche à s'emparer de l'école. C'est l'utopie porteuse des Lumières qui offre la possibilité de se distancier de la réalité présente dans laquelle l'économie du marché est perçue comme nécessaire et inévitable et les NTIC comme le modèle technique qui annonce la fin de la pédagogie et l'avènement d'une société sans école. C'est dire que, pour fonder pédagogiquement l'usage des NTIC, la question incontournable à poser consiste à chercher « En quoi et comment nos technologies intellectuelles peuvent-elles se faire des instruments d'apprentissage et déformation (et pas seulement d'adaptation à un poste de travail à vie brève ou de conformisation à un standard unique de pensée), pour un maximum d'individus (et non pas pour des sélections minoritaires soigneusement hiérarchisées) ? Autrement dit, comment réintégrer le savoir-pouvoir de la techno-science dans le champ de la démocratie ? » (Monique Linard, 1996, 187).

1 Centre Interdisciplinaire de recherche sur les Valeurs, les Idées, les Identités et les Compétences en éducation et formation, laboratoire CIVIIC de Sciences de l'éducation de l'Université de Rouen.

2 Nous empruntons ce terme à Habermas pour lequel le monde vécu est l'horizon de l'entente des sujets agissant de façon com-municationnelle et le « carrelât des procès d'in-tercompréhension ». (1987, tome I, 86). Il est la source de la conception que les groupes sociaux se font d'eux-mêmes et des modèles interprétatifs et normatifs qui orientent leur action. La culture, la société et la personne sont les trois éléments constitutifs du monde vécu.

3« Ce n'est donc pas une exagération de dire que la science renferme l'avenir de l'humanité, qu'elle seule peut lui dire le mot de sa destinée et lui enseigner la manière d'atteindre sa fin » (E. Renan, 1995, 105)

4 Le béhaviorisme est un exemple illustra-tif du technicisme éducatif. Par souci d'efficacité, il réduit les savoirs scolaires à un apprentissage de capacités favorisé par des machines à enseigner : « Le pouvoir absolu dans l'éducation -notait Skinner- n'est pas un problème sérieux aujourd'hui, car nous n'en approchons pas encore. Pourtant, il faudra bien que la technologie de l'enseignement devienne infiniment plus développée et plus puissante qu'elle ne l'est aujourd'hui si nous voulons gagner la course contre la catastrophe. Comme toute puissance, il faudra probablement trouver les moyens de la dominer », (Skinner, 1968, 306)

5 La rationalité entendue dans son sens le plus large qui couvre les démarches aussi bien explicatives que compréhensives ne s'épuise pas dans la rationalité « fins -moyens »,

6 P. Lévy considère que l'habitus de l'école constitue un obstacle à l'intégration de l'informatique à l'école : « Certes, l'école est une institution fondée depuis cinq mille ans sur le parler / dicter du maître, l'écriture manuscrite de ['élève et, depuis quatre siècle, sur un usage modéré de l'imprimé. Une véritable intégration de l'informatique (comme de l'audiovisuel) suppose donc l'abandon d'un habitus anthropologique plus que millénaire, ce qui ne peut se faire en quelques années » (P. Lévy, 1990, 9).

7C'est l'exemple du soutien scolaire assuré à distance par certains professeurs dans des Universités ouvertes.

8 Pour P. Ricoeur, ces deux notions peuvent être réunies dans le même cadre conceptuel. Elles représentent deux phénomènes qui partagent des traits communs (l'ambiguïté, la double dimension inhérente à chacun : la dimension constitutive et la dimension pathologique). C'est parce que la vie sociale est structurée symboliquement (à travers des systèmes symboliques qui aident les individus à interpréter la réalité sociale et ses conflits), que l'idéologie est « constitutive de l'existence sociale » et que nous pouvons comprendre nos activités projetées dans des idées. Les fonctions de l'idéologie font partie de l'imagination sociale ou de l'imagination culturelle qui légitime la situation présente, la conteste, ou la dissimule lorsque la structure symbo-lique est pervertie par des intérêts de classe.

9 « Qu'elle soit déformante, légitimante ou constituante, l'idéologie a toujours pour fonction de préserver une identité, qu'il s'agisse de groupes ou d'individus. Comme nous le verrons, l'utopie a une fonction inverse : ouvrir le possible... Le contraste entre idéologie et utopie nous permet d'appréhender les deux faces de la fonction Imaginative dans la vie sociale » (Ricoeur,
P-243)

10 Envisagée sous son côté négatif, l'idéologie renvoie à un processus de dissimulation du réel.

11 C'est l'alternative, proposée par Marcuse, à la domination de la technique. L'émancipation suppose, selon Marcuse, que la science et la technique soient révolutionnées : l'élaboration d'une science nouvelle et d'une méthodologie scientifique différente, voire d'une autre attitude vis-à-vis de la nature fondée non pas sur l'objectivation mais sur la rencontre -,

12 A ce propos, l'instruction civique doit promouvoir un rapport réfléchi aux valeurs et aux institutions favorisant la révision raison-née des énoncés juridiques. Cet apprentissa-ge a l'avantage de protéger l'individu de toutes forme de manipulation provenant de

l'ignorance juridique des citoyens, de perpétuer la liberté et de réformer la république.

13 S'il est vrai que les techniques constituent l'un des principes de la méthode Freinet, à côté de la vie coopérative et de la personnalisation des apprentissages, il n'en reste pas moins que l'apprentissage s'effectue lorsque l'enfant, à partir de ces outils éducatifs, conduit lui-même ses recherches, tâtonne, observe l'environnement, écoute, interroge les autres et échange ses travaux individuels avec le groupe.

14 C'est l'objet de certains passages de l'Education du travail, (cité dans C. Freinet, Œuvres pédagogiques, p. 43 - 72.

Astolfi (Jean-Pierre), L'erreur, un outil pour enseigner, Paris, ESF éditeur, 1997.

Bachelard (Gaston), La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1993

Bell (Daniel), Les contradictions culturelles du capitalisme, Paris, PUF, 1979, traduit de l'américain par Matignon Marie, collection « Sociologies ».

Bell (Daniel), Vers la société post-industrielle, Paris, Editions Robert Lafïbnt, 1973, traduit de l'anglais par Pierre Andler.

Claudio (Madris), Utopie et désenchantement, Paris, Editions Gallimard, 2001, collection : « L'Arpenteur », traduit de l'italien par Jean et Marie-Noëlle Pastureau.

Coménius (Jean Amos), La Grande Didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous, Paris, Editions Klincksieck, 1992, trad-duit par Bosquet-Frigout (M.-F.) et autres.

Condorcet, Cinq mémoires sur l'instruction publique, Paris, Editions Flammarion, 1994.

Freinet (Célestin), Œuvres pédagogiques, Paris, 1994, Editions du Seuil, 2 tomes,

Habermas (Jiirgen), La technique et la science comme idéologie, Paris, Editions Gallimard, 1973, traduit de l'allemand par Jean-René Ladmiral.

Habermas (Jiirgen), Théorie de l'agir com-municationnel. tome I, Rationalité de l'agir et rationalisation de la société, Paris, Fayard, 1987, traduit de l'allemand par Jean-Marc Ferry, tome II, Critique de la raison fonctionna-liste, trad. Par Schlegel (J.-L).

Houssaye (Jean), Le triangle pédagogique. Théories et pratiques de l'éducation scolaire, I, Berne, Peter Lang, 1988, collection Exploration.

Houssaye (Jean) (dir.), Quinze pédagogues. Textes choisis, Paris, Armand Colin Editeur,
1995-

Lévy (Pierre), Les technologies de l'intelligence. L'avenir de la pensée à l'ère informatique, Paris, Editions La Découverte, 1990.

Linard (Monique), Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies, Paris, Editions L'Harmattan, 1996,

Lipovetsky (Cilles), L'Ere du vide. Essais sur l'individualisme contemporain, Paris, Gallimard, 1983.

Mannheim (Karl), Idéologie et utopie, Paris, Librairie Marcel Rivière et Cie, 1956,

collection « petite bibliothèque sociologique internationale », traduit de l'anglais par P. Rollet.
Marcuse (Herbert), L'Homme unidimen-sionnel. Essai sur l'idéologie de la société industrielle avancée, Paris, Les Editions de Minuit, 1968, traduit de l'anglais par M. Wittig et l'auteur.
Piaget (Jean), La naissance de l'intelligence chez l'enfant, Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé Editeurs, 1977, neuvième édition, collection « Actualités pédagogiques et psycho-logiques ».
Renan (Ernest), L'avenir de la science, Paris, Flammarion, 1995.
Revue Education permanente, numéro 127, « Technologies et approches nouvelles en formation »,
Ricoeur (Paul), L'idéologie et l'utopie, Paris, Seuil, 1997, traduit de l'américain par Revault d'Allonnes M. et Roman J.
Skinner (B. F.), La révolution scientifique de l'enseignement, Bruxelles, Charles Dessart Editeur, 1968, traduit de l'américain par A. Richelle.
Weber (Max), Economie et société, Paris, Librairie Pion, 1971, tome i, traduit de l'allemand par Julien Freund et autres.

SYNTHESE

ATELIER 4

Lettre de Jean-Frédéric Oberlin à Louise Scheppler

Ma chère Louise,

II faut que je vous raconte la surprise qui a été la mienne ces jours-ci. En contemplant, comme je le fais régulièrement, du haut de mon nuage le Ban de la Roche et mon ancien presbytère de Waldersbach, j'y ai constaté une animation inhabituelle.

En y regardant de plus près, j'ai vu que toutes les personnes qui étaient réunies là (j'estime leur nombre à quatre-vingts environ), étaient venues dans le cadre d'un colloque sur le thème Utopies et Pédagogies. Ce colloque était organisé dans l'enceinte du presbytère que j'ai longtemps occupé et où vous avez longtemps œuvré aussi. Il fait partie maintenant de ce qu'il est convenu d'appeler le « musée Oberlin ». La transformation et la rénovation qu'il a connues récemment me semblent assez réussies d'un point de vue pédagogique et didactique, même si l'ensemble sent un peu trop le neuf et le moderne à mon goût : mais il faut bien marcher avec son temps.

Donc, ces messieurs et ces dames réunis là, pour la plupart des enseignants et chercheurs en éducation venus de France mais aussi d'autres pays d'Europe et même d'Amérique, se sont penchés sur la question des utopies en relation avec les pédagogies : un vaste et délicat sujet, vous en conviendrez.

D'abord je me suis demandé pourquoi ils se sont retrouvés chez moi, dans mon ancienne demeure, pour parler de cela, car je ne m'étais jamais posé la question de savoir si j'étais mû par une quelconque utopie quand j'avais décidé, à l'époque, il y a plus de deux cents ans, de quitter Strasbourg, son confort et sa culture, pour rejoindre ce coin perdu du Ban de la Roche et être le pasteur de ses habitants, et quand nous avons créé les poêles à tricoter, dont vous étiez, en tant que conductrice de la tendre enfance, une responsable hors pair, et quand nous avons construit des ponts et introduit l'industrie dans la région.

Mais, tout compte fait, il devait quand même y avoir une bonne part d'utopie inconsciente à la base de ma démarche, mais une utopie positive qui s'est rapidement transformée en réalisations concrètes, dont beaucoup de gens, intellectuels ou non, se souviennent encore deux siècles après. Quel honneur ! Je ne crois pas du tout qu'en commençant à réaliser l'utopie, on la tue, comme je l'ai entendu dire au colloque.

Toute cette foule m'intriguait à un point tel que j'ai essayé d'en savoir un peu plus, et -vous l'avouerais-je ?-je me suis mis à écouter aux portes, et en particulier à celle de la salle où se réunissait l'atelier n° 4, qui traitait le sujet : Pédagogies et utopies en question.

Comme je sais que les questions de pédagogie vous intéressent également, je me propose de vous résumer ce que j'ai entendu lors de la présentation des travaux et lors des discussions qui se sont étendues sur quatre demi-journées, je vous promets également de vous faire parvenir les textes des contributions fort savantes et pointues que j'ai entendues, dès qu'ils auront été édités et dès que j'aurai pu me les procurer -ce qui ne saurait tarder.

Le groupe de l'atelier 4 avait comme animateur un chercheur belge, et ses membres -une bonne douzaine, hommes et femmes- venaient d'horizons professionnels et géographiques fort divers ; j'y ai même noté la présence de deux théologiens, qui me paraissaient un peu perdus, puisque le langage que l'on y parlait, n'était pas du tout leur patois de Canaan habituel....

De la difficulté de définir l'utopie

Après avoir écouté les différents intervenants, je ne suis plus très sûr d'employer le mot utopie à bon escient. Il faut dire qu'eux-mêmes ont passé un assez long moment pour essayer de définir l'utopie, sans d'ailleurs parvenir à un accord.

J'ai remarqué un grand éclatement d'opinions, que j'attribue à la fois à la diversité des expériences, des

champs disciplinaires et des ancrages propres aux différents participants.

Dans leur tentative de définir les concepts, il m'est apparu un niveau de généralité très élevé, et les difficultés sont apparues lorsqu'il s'est agi de préciser les choses. J'ai vu des oppositions et même des contradictions se faire jour ; mais j'ai aussi remarqué, en parallèle, des tentatives pour les réduire ou pour les dépasser, tentatives que je ne peux expliquer que par la grande qualité d'écoute dont ont fait preuve les uns et les autres.

De ce fait l'éclatement en question était en même temps un enrichissement. Voici quelques réflexions que j'ai glanées au passage.

S'il est difficile, voire impossible de définir l'utopie, il est possible cependant de dégager différents sens du mot utopie et de multiples attitudes utopiques. Un sens étroit de l'utopie serait alors celui donné par Thomas More, et l'utopie au sens large pourrait consister à imaginer un monde meilleur pour orienter un projet éducatif vers une situation future que l'on se propose d'atteindre, ce qu'un participant n'a pas manqué de rapprocher de l'imaginaire social instituant de Kastoriadis.

Pour définir l'utopie, il faut sans doute distinguer entre utopie, imaginaire, représentation, rêve et illusion, même si quelqu'un a employé ce terme comme synonyme d'utopie. A cela s'ajoute que tout le monde a ses propres et petites utopies : et il peut être intéressant de se demander en quoi elles vont dynamiser les pratiques de chacun ?

Dans l'utopie il y a toujours une part de réalisable et une part de généralisable : mais ce qui est totalement généralisable perd alors son caractère d'utopie.

Et celui qui a dit que la question de l'utopie ne pouvait pas être séparée de celle de la vérité n'a sans doute pas tort.

Avec tout cela, vous comprendrez, chère Louise, que dans l'atelier n°4 on ait éprouvé quelque difficulté à définir l'utopie et à conceptualiser le terme comme un objet scientifique.

Paradoxes, tensions et dialectique

Le déblocage est venu, me semble-t-il, quand les participants se sont souvenus de leur spécialité, la pédagogie et l'éducation, et quand ils se sont accordés pour dire que l'utopie constitue un horizon et renferme une tension, et que toute pratique est finalement toujours en position paradoxale par rapport à l'utopie, de sorte que l'on ne peut traiter de l'utopie que dans une démarche dialectique,

A partir de ce moment-là la question de l'utopie a été abordée par le biais de ses fonctions. En tant qu'homme d'action, j'ai su apprécier le virage qui fut ainsi pris.

je ne résiste pas au plaisir de vous livrer quelques perles que j'ai pu noter à ce propos. L'utopie donne une signification à l'absurde, elle réenchante le monde, elle a un rôle de veilleur et d'éveilleur, et elle donne l'espoir dans un contexte où la fin du développement humain est annoncée.

Pour caractériser les utopies pédagogiques, fut-il dit, on ne peut pas faire l'économie de l'idée de dépassement. Et l'utopie n'existe que par un système d'opposition triple :

- sur l'axe des discours, avec une fonction de marquage, de stabilisation et de réassurance, mais aussi de critique de l'existence,
- sur l'axe des pratiques qui peuvent être soit porteuses d'utopies, soit issues d'utopies,
- sur l'axe des fonctions, en ayant en vue soit celui qui conçoit et élabore l'utopie, soit celui qui la regarde, l'observe et la juge.

Plutôt que l'aspect déterministe et fataliste de l'utopie qui correspondait au point de vue de ses pères, géniteurs, c'est la fonction critique, celle qui rend des choix possibles, que ces spécialistes de l'éducation ont voulu retenir.

D'entendre que dans l'utopie il y a à la fois des germes d'espérance et d'action, m'a beaucoup réjoui, vous vous en doutez bien.

Je voudrais encore noter une dernière tension qui a été évoquée à ce propos : le chercheur et le penseur énoncent et dénoncent ; le politique construit et réalise. Ce n'est pas moi, ni mes amis M. Legrand et l'Abbé Grégoire qui dirions le contraire.

Utopie, pédagogie et politique

Les membres de cet atelier ont souligné à juste titre, me semble-t-il, que l'utopie, la pédagogie et la politique étaient en étroite interaction : en effet, il y a dans tout projet éducatif une question double : quel type de société et quel type d'homme pour cette société, voulons-nous ?

Comment maintenir l'utopie, quand l'économie envahit tout ; que peut encore faire le chercheur en éducation ? Voilà des questions graves et importantes qui ont été posées, mais, curieusement, je n'ai jamais entendu prononcer le mot éthique à ce propos.

Je souscris à la remarque suivante : la situation économique met toujours en question l'éducation, et lui demande quel futur est à construire, sans qu'il soit simplement un écho aux impératifs économiques. Si l'économie de marché ne se soucie pas de l'humain, ne risque-t-on pas de perdre la foi dans l'acte et dans le projet éducatifs à cause de cela ? Et si l'utopie politique consiste en l'abolition du salariat, quelle est la place et la fonction de l'utopie pédagogique ?

Le pédagogue, a-t-il été répondu, peut intervenir à la fois sur le travail qu'il réalise et sur le travail d'autrui. L'utopie peut inspirer sa vie quotidienne, mais il ne sait pas pour autant à quel résultat il va aboutir : c'est une aventure. Si le rêve et l'utopie sont des dimensions indispensables, les utopies pédagogiques sont cependant souvent écrasées dans les utopies instituées (More, Campanella), et aussi par les systèmes.

Il m'est difficile de contredire cela, car je l'ai un peu vécu dans ma propre pratique, même si je n'ai pas eu trop à me plaindre du poids et de l'interférence des institutions.

Je serais cependant plus réservé quant à l'affirmation suivante, que j'ai aussi entendue : alors qu'autrefois les lieux de l'utopie étaient chez les dominants de l'époque, aujourd'hui le lieu de réappropriation de cette pensée est chez les pauvres, parce qu'ils n'ont rien à perdre.

Et si le lieu de réappropriation était chez les deux, dominants et puissants, d'une part, et pauvres et démunis, d'autre part, comme ce fut le cas, à notre époque, dans notre cher Ban de la Roche ? Mais tout cela est-avant tout une question de personnes et d'état d'esprit, je pense.

Utopie, pédagogie, recherche et enseignement

Avec les questions et les remarques que je viens de citer, les membres de l'atelier commençaient à cerner, me semble-t-il, le point central de leur débat et aussi de leur spécificité professionnelle. Car la vraie question pour eux n'était-elle pas de savoir si les utopies fonctionnent encore dans les enseignements aujourd'hui, et quelle part d'utopie il reste dans les pratiques ? L'économie n'est-elle pas en train de digérer les utopies, ce qui empêche les pratiques d'évoluer et pose la question de savoir à quoi sert alors la recherche en éducation ? Pour le dire autrement : quelle part les chercheurs font-ils à l'utopie, et quelle part à l'économie ? Quelle part d'utopie y a-t-il encore dans les pratiques ?

A cet endroit je note une tension supplémentaire, mais qui est aussi facteur de rapprochement entre les différents acteurs de la pédagogie et leurs lieux d'ancrage respectifs : la recherche en éducation qui est conçue comme un exercice de questionnement où l'utopie est nécessaire, mais qui a, en même temps, pour rôle de contrarier les utopies ; en somme il est question de la recherche comme porteuse d'utopie et comme réflexion critique nécessaire à l'égard de cette dernière.

Alors que le discours utopique n'a pas de compte à rendre, le discours scientifique, lui, est confronté à la contingence et à la validation. Voilà tout l'enjeu, selon moi, de ce vaste débat.

Et comme le disait l'un des participants : le point crucial n'est-il finalement pas de créer des lieux où, et pour, se réapproprier l'utopie ; et l'acte pédagogique ne consisterait-il pas en la création d'espaces où les gens peuvent entrer en dialogue, pour clarifier toutes ces questions ?

En guise de conclusion

Une impression d'ensemble s'impose à moi : il n'a pas vraiment été répondu à la question de la place de l'utopie dans la pratique, dans la recherche concernant l'enseignement et l'éducation. J'ai l'impression que les

participants sont repartis avec au moins autant, sinon plus de questions que quand ils sont arrivés. Et n'était-ce pas déjà de l'utopie (ou une illusion) que de croire que chacun s'en retournerait avec une réponse à toutes ses questions ?

Je vous en rappelle les principales, brièvement et en vrac, et je les laisse à votre méditation :

- En quoi l'utopie alimente-t-elle les courants pédagogiques, et comment ces derniers font-ils revivre l'utopie ?

-Peut-il y avoir mort et renaissance d'une utopie ?

- Quelles sont les fonctions de l'utopie ?

- Quels rapports y a-t-il entre savoir et pratique, entre utopie et politique ?

- La pédagogie est-elle subordonnée à l'économie et dans quelle mesure interroge-t-elle sur l'utopie ?

A la fin de tous ces échanges auxquels j'ai pris grand plaisir d'assister, je crois avoir compris -mais ne le savais-je pas déjà ?- que l'humain ne peut sans doute pas se passer entièrement d'utopie, cette utopie qui ouvre l'avenir, qui ouvre à la possibilité d'un futurs différent résultant de l'action humaine.

Cependant je me permettrai de nuancer un peu cette affirmation.

Quelqu'un, faisant allusion à un dénommé Wittgenstein, estimait que la question de la confiance était sous-jacente à toute cette problématique, ce qui est certainement vrai. Mais vous et moi, chère Louise, nous dirions sans doute qu'il y est aussi question de foi -Saint Anselme n'a-t-il pas dit que la foi requérait aussi une démarche intellectuelle- voire de royaume céleste. A propos de ce royaume j'ai toujours prêché et cru qu'il était déjà là en partie, mais qu'il était encore à venir dans sa plénitude.

Si j'avais pu intervenir dans leur discussion, j'aurais aimé dire à ces gens, que cette notion et ce symbole du royaume étaient susceptibles de faire avancer la discussion sur les utopies en lien avec les pédagogies, puisqu'ils prétendaient eux-mêmes que l'enjeu de l'utopie était de savoir comment construire le futur dans le présent ?

C'est en tous les cas ce que j'ai cru comprendre quand l'animateur a dit, en guise de conclusion, que nous avons tous besoin d'à-venir, et que l'utopie en fait partie ; la pro-tention, qui se situe entre projet et rétention, pourrait bien représenter un espace pour l'utopie.

Je vous laisse pour aujourd'hui, chère Louise, sur ces fortes paroles que vous aurez tout loisir de relire et de méditer, et que les protagonistes du colloque -c'est le souhait que je formulerais- ne manqueront sans doute pas d'inscrire dans la réalisation et l'action.

Je vous embrasse comme ma fille, votre Papa Oberlin

[alias Bernard Kaempf Université Marc Bloch Strasbourg]

CLOTURE

Utopie : le chant du monde

Jean Houssaye
CIVIIC - Sciences de l'Education
Université de Rouen

Utopie est venue. Elle est venue à Waldersbach. Normal, puisqu'il s'agissait d'elle. Elle est venue pour savoir si, en éducation, elle a un avenir. SDF des espérances, tzigane des fulgurances, nomade des intentions, voyageuse des expressions, aventurière des promesses, bonne étoile des finalités, Utopie a tenu à présenter elle-même les pièces de son dossier. Et elle a parlé. Retenue par sa pudeur, elle n'a pas cité de nom. Peut-être aussi a-t-elle voulu renvoyer à l'indistinction et à l'anonymat tous ceux et toutes celles, fort nombreux, qui se sont servis d'elle pour dire. Pour se dire bien entendu. Cette discrétion nominale n'est peut-être, après tout, qu'une petite vengeance à l'égard de tous ces ceux et de toutes ces celles qui se sont fait un nom à son propos. Elle a donc préféré, cette fois, rester au centre des mots. Donc Utopie a dit. Mais qu'a-t-elle bien pu dire ?

Elle a dit, Utopie, en tout premier lieu ce qui lui est le plus injuste et le plus douloureux : beaucoup, trop, ne l'aiment pas et font d'elles la bête noire du souci de monde. Elle ne les connaît que trop et c'est avec cette peine dans le regard, qu'accompagné une allitération qui gronde dans la voix, qu'elle a rappelé ses méfaits. Enfin les méfaits qu'on ne cesse de lui mettre sous les yeux, ces méfaits qu'elle aurait engendrés, ces enfants meurtriers qu'on la somme d'adopter. Car regardez, dit-elle, regardez ce dont on m'accuse. De tout. Mais pas seulement de tout. De tout, et de son contraire. Bien qu'elle ne soit pas une grande prêtresse de la dialectique, Utopie souligne combien l'incohérence tient lieu de discours à tous ses détracteurs, comment le portrait qu'ils tracent d'elle sombre dans l'invisible. A les entendre, ses persécuteurs, elle serait la grande génératrice du mal, la petite fée de tous les démons, de quoi rendre jaloux à la fois les dieux, le hasard et la nécessité.

C'est vrai pour l'école qui courrait à sa perte si elle ne résistait pas à certaines utopies : celle de croire que l'école doit prendre en charge toute la misère du monde, celle de tendre à vouloir peindre l'école aux couleurs de la vie, celle de transformer les élèves en clients pour mieux aligner l'école sur son époque. Utopie a beau jeu de rétorquer, avec un sourire d'indigence, que ces reproches manquent singulièrement d'utopie : une école parée de ces couleurs n'a plus qu'à endosser la laideur de l'uniforme, loin du chatoyement de ses promesses, au rebours du scintillement de ses ardeurs.

Mais il y a plus grave. Quand on l'accuse de prendre en charge, au-delà de l'école, l'histoire et l'avenir du monde, on la charge de tout. La responsabilité serait entière, totalisante et totalitaire. C'est elle qui projetterait le présent dans le passé. On l'accuse, Utopie, d'être réactionnaire, nationaliste, archaïque. On l'accuse de continuer à entretenir les fables obsolètes et les fantasmes achevés, ceux de l'indigénisme et du marxisme par exemple. Bref, on l'accuse sur tous les plans, politique, social, esthétique, de ne cultiver que le retard, de ne diffuser que la nostalgie, de n'engendrer que du dépassé. Utopie serait en arrière, elle servirait à fixer en arrière.

Alors Utopie s'insurge. Elle veut bien porter les maux du passé, si l'on y tient absolument. Mais à condition de ne pas la charger de l'avenir. Mais si l'avenir nous trompe, ce serait à cause d'elle ! L'effondrement des grandes utopies d'émancipation politique aidant, la conception déterministe de la technique aurait redoublé de légitimité et l'eschatologie de la communication aurait pris le relais de l'idéologie essoufflée du progrès sans fin. Utopie n'aurait fait que changer de monture pour transformer l'avenir en ligne de fuite. L'idéologie technique de la communication réenchanterait le monde, par la récitation obsessionnelle de trois dogmes : le changement technique est synonyme de progrès dans la communication entre les humains ; il est urgent de s'adapter car nous sommes en retard ; toute critique est synonyme de peur du changement et de défense des archaïsmes.

Utopie a donc beau faire, on l'accuse de faire beau, non seulement d'opérer la transmutation du passé en mythologie, mais encore de mythifier le sens de l'avenir en avenir hors sens, quitte à ce que le paradis perdu ne trouve plus d'écho que dans le charme frelaté des paradis artificiels.

Voilà. Utopie récrimine. Comment peut-on l'accuser de pervertir à la fois le passé et l'avenir ? Le présent ne mérite-t-il pas une autre faveur ? Mais ce n'est pas tout. Dans cet injuste recoin de contradictions, on la dit encore à la fois porteuse de foisonnements et de réductions. Pour les uns, elle servirait à imaginer qu'une cohésion plus grande du monde peut naître d'un jeu plus intense des écarts. Au lieu de vouloir réduire les écarts entre les sexes, entre les groupes, entre les goûts, entre les passions, autrement dit entre les êtres, elle joue, ajoute, combine, compose et recompose de manière indéfiniment nouvelle. A tous ceux qui cherchent à établir l'ordre en opérant des soustractions et des épurations, Utopie opposerait la multiplication des rencontres et des alliances pour générer une paradoxale harmonie par surabondance. Aux amateurs de quintessence et d'abstraction, elle opposerait un « toujours plus » de combina-toires et de séries diverses. Mais justement, ce « toujours plus », c'est ce qu'on lui reproche.

Là encore, elle veut bien endosser cette défroque de la surabondance. Mais, au moins, à une condition : qu'on ne l'accuse pas de l'inverse ! Or il n'en est rien. C'est même le contraire. Elle se voit dans le même temps (décidément le temps lui joue des tours ! tant de tours !) accusée de fonctionner au « toujours moins ». Et ici, rien ne lui est épargné. La hache de la critique fait d'elle un bourreau. Car on lui reproche de tout tenir pour mieux réduire, ^lusion, chimère, elle ne se départit pas de tout ancrage réaliste. Elle naîtrait d'une tentative de décryptage du réel dont la finalité se veut constructive. Elle combinerait dans une croyance analogue l'efficace de la parole et la récusation foncière du présent. Tant et si bien que, s'érigeant en réformateur, elle ne pourrait éviter de tracer les plans d'une cité idéale. Illumination ? Excentricité ? Ce serait oublier que cette rêverie se révélerait l'antichambre de tous les totalitarismes. Car la cité utopique n'est idéale que dans l'esprit de son concepteur. Elle reposerait donc sur une illusion : la découverte d'une solution unique à tous les maux de l'humanité. Ainsi Utopie se ferait meurtrière puisque l'existence naît justement de la différence, de l'impossibilité de reconduire chaque individu dans le cercle d'une similitude et même d'une identité de tous à tous. Une ultime déflagration du présent, un absolu de l'arrêt, une fermeture du bonheur, un instantané du perpétuel résoudraient le renouvellement du sens, la remise en question et la refabrication de tous les instants.

Cette fois Utopie accuse. Elle accuse d'être torturée par ses critiques au lit de Procuste. Un utopiste, Procuste ? Non, rétorque Utopie, un bourreau de la raison. C'est elle qui souffre d'être chargée de tous les maux des mots, de toutes les réductions des vies, de tous les ricanements des morts : passé-avenir, toujours plus -toujours moins, trop- pas assez... elle serait cause de tout ! Ce tourbillon des reproches, c'est à perdre la tête ! Du jardin d'Eden à la mise en place infernale d'Auschwitz, tout lui reviendrait. Elle serait la grande faucheuse, des vies et des rêves, des faits et des promesses. Rageuse, elle répond : vous m'accusez de faire perdre la tête. Mais vous oubliez que c'est d'abord à moi qu'on l'a ôtée, cette tête. Auriez-vous oublié ? Cet humaniste anglais qui, à la Renaissance (j'aime ce mot, ajoute-t-elle), m'a isolée et assignée sans lieu, il a bel et bien perdu la tête avant de gagner la sainteté. Et pourtant, qu'avait-il fait ? Certes ce bon chrétien (on sent qu'Utopie a de la tendresse pour lui, même s'il n'est pas question pour elle, pour autant, d'en perdre la tête) n'a éprouvé nul besoin de faire référence à la Révélation pour décrire une cité idéale. Il a donc relativisé cette idée que la perfection ne s'obtenait que par le salut, donc après la mort. Il a envisagé pour la première fois de s'en approcher sur terre, avec des hommes réels, imparfaits, et qui ne sont nullement des saints. Il a dessiné une société qui pousse ses membres à se bien conduire au nom de leur intérêt rationnel, dans la diversité des expressions. Age d'or, paradis, cité idéale, révolution, contestation ne sont-ils que des cartes de mort, que des parures d'extermination, que des écrans d'abomination ?

Dans ce cas, ajoute Utopie avec un mouvement de retenue, comment comprendre que toutes ces cartes aux tracés si incertains, si « utopiques », ont guidé ce navigateur lors de son premier voyage vers les îles qui devaient devenir l'Amérique ? Non lieu, sans lieu, illusion, la carte est devenue monde. Voyage vers le bonheur, organisation de la perfection de l'homme, Utopie revendique son histoire, refusant qu'on l'accuse de permettre à la folie des uns d'endiguer, de réduire et de détruire l'intelligence des autres.
Se retournant sur cette histoire, celle dont on ne cesse de la charger, Utopie enrage maintenant. Regardez, dit-elle. La chasse à l'utopie est désormais un sport qui fait fureur. Il suffit d'avoir sous la main cette arme que chacun possède depuis le maître de la raison : le bon vieux tromblon du bon sens, l'inusable pétoire du réalisme, réalisée par les armuriers de la fin des idéologies. Regardez, dit-elle, ce qu'il en est en politique. Que s'envole du plat pays de la politique la plus fragile pensée d'un avenir, et c'est à qui la transformera au plus vite en dérisoire trophée dans son tableau de chasse. Et le vainqueur prétendra avoir sauvé l'humanité ! Misère du monde, clame utopie !
Car je suis désormais considérée comme l'ennemi public de la planète, la cause de toutes les tragédies de l'histoire, tragédies d'autant plus diaboliques qu'elles présentent un visage souriant et des lendemains qui chantent. La séduction serait fatale : qui sème l'avenir récolte la terreur. Ce serait une loi de la nature, qui, elle, aurait bien fait les choses ! A ceux qui osent encore protester, murmurer que le monde ne va pas très bien, qu'il doit y avoir une erreur dans le calcul des lois naturelles, sinon même une injustice, ne serait-ce qu'une petite, on désigne un seul pot de peinture : celui du réalisme, la seule couleur de l'avenir. La démocratie serait devenue le droit de choisir le pinceau. Ah ! qu'ils ont le teint frais ces chasseurs d'utopie, qu'ils ont la parole facile comme la gâchette, qu'ils ont la science sûre d'elle et raisonnablement optimiste (on y arrivera mais il faudra du temps, répètent-ils à l'envi). Du temps, c'est tout ce qu'ils demandent qu'on leur accorde ; mais eux ne font aucune promesse puisque toute promesse est devenue une illusion, un accroc au réalisme, un danger mortel.
Et ici Utopie s'emporte : à côté de ces simulacres de sages qui ont toujours le temps, dit-elle, regardez, regardez bien ces impatients, ceux qui en ont assez d'attendre, de souffrir, d'être exclus, de désespérer. Ceux-là ne sont-ils pas en droit, je dis bien en droit, souligne-t-elle, de prendre les couleurs comme des feux d'artifice ? Ne sont-ils pas en droit de révéler, sous la grisaille de la contenance du pouvoir, que ces enluminés de la sagesse ont transformé la politique, cet art de gouverner, en art de contenir l'impatience des impatients ? Car vous avez oublié, fulmine-t-elle perfidement, que, sans moi, la politique est condamnée à rester prisonnière de cette évolution qui mène du pouvoir par droit de naissance au pouvoir par droit de richesse et de savoir, assuré par cette belle police de la domination. L'anormal, l'invention, ce que vous avez appelé cette belle utopie toujours précaire (il est encore temps de me rendre hommage), c'est la politique dont la démocratie est le régime. Il n'y a de politique que s'il y a démocratie, c'est-à-dire gouvernement des égaux, gouvernement de ceux qui n'ont aucun titre à gouverner, le demos, les sans-nom, le surplus, les sans-lieu, les non-lieu. Vous êtes aveugles ou quoi ? Vous ne voyez donc pas que la chasse à l'utopie, la fin de la promesse, la modernisation de la politique, sa transformation en gestion, tous ces phénomènes sont à mettre en relation avec le violent retour de l'archaïque, de la promesse du pire, de l'unification par la haine. C'est ma fin revendiquée, celle du politique et de l'utopie égalitaire, qui promet le retour aux pressions barbares du pré-politique. C'est ma disparition par renoncement au politique qui vous amène à vous jeter dans des résolutions qui ont nom perfection totale du cerveau global planétaire, idéologie de la communication de l'Internet ou charabia mystique du New Age. Quand la raison n'a plus de passions, les passions, elles, n'ont plus de raison.
Après une phrase aussi définitive, dans un dépit que l'on sent amoureux, Utopie s'est tue et a rebroussé chemin. Elle allait quitter Waldersbach, pour passer le col de la Perheuse. j'ai dû la rattraper et tenter de briser son silence, je lui ai dit que nous, nous n'étions pas coupables de tout cela, que nous étions venus avec le plus grand désir de mieux la connaître et la respecter. Je lui ai

précisé, dans une dialectique de bazar, qu'elle ne pouvait pas, d'un côté, estimer que les reproches qui lui sont faits sont grossièrement injustes, et, d'un autre côté, nous prendre, nous, comme ses accusateurs privilégiés. Elle a marmonné, réfléchi, ralenti le pas. J'en ai profité pour lui glisser qu'il serait peut-être opportun qu'elle nous montre maintenant qu'on peut très bien ne pas la détester, ni la condamner, sans pour autant se montrer des adorateurs hébétés. Venez, lui ai-je dit, revenez montrer, à tous ces gens qui sont quand même venus pour vous, comment on peut ne pas être totalement injuste avec vous. Alors Utopie a admis qu'elle s'était peut-être laissée emporter par la colère, que celle-ci l'avait peut-être rendue aveugle, elle que l'on accuse de trop de clairvoyance. Après un sourire de connivence, elle est redescendue parmi nous en demandant un peu plus d'indulgence, un peu plus de considération positive, un peu plus d'ouverture.

Alors Utopie la belle a recommencé à parler. Doucement. A rebours de l'éclair inaudible de Pythie, son aversion. Oui, dit-elle, oui, pendant des milliers d'années, les hommes ont cru immuable le monde dans lequel ils vivaient. Partagés entre les forces du bien et les forces du mal, les dieux et les hommes se vautraient dans l'immobilisme, pour les siècles des siècles. C'est vrai. C'est alors que j'ai saisi la chance du non-retour, que j'ai semé le mouvement de l'éternité, le changement dans l'éternité. D'un bout à l'autre de ce qui était alors le monde civilisé, la même conception cyclique du temps, la même croyance au caractère naturel de l'ordre social, la même absence d'espoir en une amélioration de la vie gouvernaient les religions les plus diverses. Et j'ai brisé, moi Utopie, les tables de ces lois. Voici 3300 ans, mon prophète Zarathoustra posa simplement ceci : dans l'éternel combat du bien contre le mal, le bien finira, à un moment donné, par remporter une victoire définitive. A condition, toutefois, que chaque être humain, ici et maintenant, fasse l'effort de s'engager personnellement dans ce combat, il lui sera permis de jouir, lorsque la fin des temps serait venue, d'une immortalité individuelle et bienheureuse.

j'étais parvenue, précise Utopie, à débloquer le temps, à le laisser courir, et, qui plus est, à déposer sur les épaules des hommes le poids de sa fin. Désormais non-lieu vers le bonheur existait, à portée du vouloir, de la main et de la pensée. La minorité juive de Perse, les Esséniens, la secte de Jésus puis toutes les religions firent courir l'histoire. Bientôt l'histoire se prit en charge elle-même, par delà les religions. Vous voyez bien que la conception du monde comme champ de bataille à l'intérieur duquel les forces du bien, depuis longtemps opposées à des forces du mal presque aussi puissantes, doivent s'efforcer de remporter, en un ultime'assaut, la victoire absolue, cette conception n'est pas, si l'on peut dire, tombée du ciel. Oui, oui, la course de l'histoire a eu un prix, terrible au demeurant. Et ici Utopie s'est voilée la face, ses paroles se sont mises à trembler, la douleur a envahi son regard. Les communautés, reconnaît-elle, n'ont cessé d'éprouver le besoin de « purifier » le monde par l'annihilation de certaines catégories d'être humains considérés comme incarnant le mal et systématiquement diabolisés. J'ai rendu muable le monde et l'homme. Mais les hommes n'ont cessé de vouloir finir le temps en beauté. Ayant perçu un début à la course du temps, ils se sont acharnés à en vouloir la fin. Ils ont rêvé de l'absolu et en ont fait un cauchemar. Croire que l'histoire, désormais touchable, a un sens transcendant, qu'elle aura une fin messianique, que les « bons » triompheront à jamais tandis que les « méchants » seront à jamais exterminés, bref croire qu'il y a des « bons » et des « méchants » et que les premiers prendront un jour leur revanche sur les seconds, c'est la croyance la plus dangereuse qui soit. C'est l'autorisation donnée à tous les crimes. Et la bénédiction.

Pourquoi les hommes veulent-ils figer, arrêter l'homme et le monde, le temps et l'histoire ? Je suis là, dit Utopie, pour rendre possible, et non pas pour achever, je suis là pour révéler, et non pas pour obscurcir. Les déverrouillages furtifs de l'histoire me suffisent, à l'inverse de ces apocalypses qui ne rêvent que de coups d'arrêt. Après tout, dit Utopie, si l'on me dit que l'utopie moderne, celle qui domine notre temps et ses transformations, c'est celle de liberté ou de libération associée à son complément l'égalité, cela me suffit. Si l'on me dit que ces

idées définissent à la fois l'objectif de chacun individuellement et celui de la société collectivement, chez les penseurs, les scientifiques, les politiques, les moralistes, les esthètes, cela me suffit. Si l'on me dit que la confusion des fins et des moyens, l'incompréhension des nécessités qu'imposent nos propres aspirations, et les contradictions entre nos espérances brouillent aujourd'hui la perception de l'avenir, cela me suffit. Il est sans doute préférable que les hommes ne voient pas trop clairement l'avenir. Car voir trop, c'est vouloir trop, et vouloir trop, c'est ne plus voir, et ne plus voir, c'est vouloir pour les autres, et vouloir pour les autres, c'est ne plus les vouloir. Simplement leur en vouloir. Et vouloir ne plus les voir. Et c'est rne violer.

Un temps de silence. Emue, Utopie réfléchissait. C'est par les marges, dit-elle, que je permets aux hommes d'ouvrir leur histoire. Il serait injuste qu'ils veuillent prendre congé de moi pour libérer les puissances de l'imagination. Il serait trop simple qu'ils m'abandonnent dans la béance entre la science et la connaissance d'un côté, la pratique et sa conception révolutionnaire de l'autre. Je suis hétérotopie, pensée et action de la résistance, je suis ces marges de la société, celles qui agissent sur elle et remplissent une fonction essentielle dans sa régulation des différences, à grande ou petite échelle : lieux d'exclusion ou, au contraire, d'empirisation, de normalisation et de déviance. Maisons closes, colonies, théâtres, jardins, prisons, musées, écoles, internats : au bout du compte, aucune institution ne peut vivre sans cette dimension hétérotopique. Oui, oui, oui, le devenir est contradictoire, les conflits sont irréconciliables, mais, plus que cela, les comportements sociaux restent d'une hétérogénéité irréductible, rebelles à toute normalisation, plus complexes ou marqués d'étrangeté que toute règle. Je ne suis pas orthodoxe, mais hétérodoxe ; je ne suis pas l'autre absolu, mais la contrepartie de la mobilité inéluctable, de l'historicité, la différence intime, nécessaire.

Si j'ai dénoué, glisse Utopie, le présent du passé, je suis là aussi pour le dénouer de l'avenir, pour ne pas l'enfermer dans l'avenir, mais, au contraire, pour l'ouvrir à l'avenir par l'imagination du présent. Je suis prête à rendre l'imagination au présent, à lui assurer ainsi un avenir, ouvert. Pourquoi désespérer ? Pourquoi désespérer de moi ? Pourquoi me désespérer ? Vous avez la mémoire courte, comme si le changement n'avait plus de profondeur. Ce n'est quand même pas à moi de faire assaut, ici, de rhétorique, vous ne la prisez plus beaucoup. Et pourtant. Emblème de la parole ailée, elle a constitué pendant des siècles le centre de la culture. Depuis quatre siècles, une fois encore emportés par mes marges, vous avez substitué l'art de la démonstration à l'art de la persuasion. Celui qui a réduit la terre vue du ciel et celui qui a maltraité les passions ont refusé, au nom de la vérité et de la nature, ont refusé le vraisemblable et donc les modes de construction de la preuve que développait la rhétorique. Vous m'avez logée ailleurs, vous m'avez contrainte : l'observation, la simplicité, l'analyse rationnelle se sont substituées à l'invention oratoire. Vous m'avez obligée à chanter autrement le chant du monde, je vous ai suivi. Mais, à votre tour, n'oubliez pas votre passé.

Et vous avez confié votre avenir à vos techniques. Vous m'avez même réduite à elles. Mon monde est devenu votre planète. Et vous prétendez confier la planète, en mon nom, à vos techniques. Si, là encore, elles sont nées dans mes marges, pourquoi voulez-vous qu'elles me cannibalisent au nom du global, de l'universel, du planétaire, du mondial ? Là encore, vous récusez l'histoire, et moi qui l'ai portée. Vous n'effacerez pas les philosophes grecs qui, comme celui que le tonneau faisait penser, se disaient déjà citoyens du monde. Vous n'effacerez pas les humanistes de la Renaissance. Vous n'effacerez pas le cosmopolitisme des Lumières. Je crierai « non lieu » à tout jugement trop rapide de votre part, comblant l'avenir dans un seul monde. Le fil de la pensée s'est accroché à la pensée du fil... électrique. La démocratie directe et mondiale s'est laissée rêver aux outils de communication. Là encore, vous me chargez trop rapidement d'une harmonie post-établie. Les machines à communiquer ne fabriquent pas nécessairement de l'humain. Non, vous ne rêvez pas. C'est Utopie qui le dit. Elles ne la détruisent pas non plus, poursuit-elle. L'espace reste baroque, multicentré, en perpétuel déséquilibre. Y coexistent de

vieilles dominations et de nouveaux risques, d'anciennes illusions et des rêves encore en train de s'inventer. Utopie n'est pas uniforme, n'a pas d'uniforme. Utopie aime le métissage. Sans doute veut-elle toujours plus. Mais elle veut surtout toujours autre. Elle est transformation, mais elle ne veut surtout pas qu'on la fige ou qu'on la prévoie. Prévoyance rend aveugle. L'aveugle ment ? Oui, si l'on prétend voir pour lui. Car alors il ne peut plus prétendre, lui, agir pour lui.

Utopie, susurre-t-elle, ne serait pas opposée à endosser, à ses frais, une nouvelle théorie de l'action. (On sent là qu'elle fait un peu sa coquette, mais qui lui en voudrait, après tout ?) Non pas qu'elle récuse l'action rationnelle et l'action à visée normative. Mais elle voudrait englober ces conceptions de l'action par l'agir créatif. Car la créativité ne constitue-t-elle pas la dimension la plus profonde, la plus fondamentale de toute action ? La créativité ne fournit-elle pas les outils nécessaires à la construction d'une théorie sociale adaptée à la situation historique, tout en rendant possible une critique radicale de cette même situation ? Après tout, note Utopie, transformer le monde rend la vie moins absurde. Il n'est pas demandé à tout intellectuel nuancé de quitter sa tour d'ivoire pour connaître la fraternité virile des combats de masse. Mais l'agir peut au moins permettre de confondre la créativité avec la rhétorique. Ici je me suis demandé si Utopie ne me donnait pas une bourrade amicale. J'ai préféré ne pas approfondir car, après tout, elle n'était tout de même pas là pour entreprendre mon éducation singulière.

Et justement, elle s'est mise à parler spécifiquement d'éducation. Juste pour en dire quelques généralités car elle se dit intimidée de rappeler ces quelques mots devant des spécialistes de l'éducation (Utopie aurait-elle de l'humour ?). Elle sait, Utopie, que l'éducation se présente comme la boussole du monde. Au fur et à mesure que les connaissances en tous genres s'accroissent, la croyance en un avenir déterminé diminue ou s'estompe. Le grand consensus du bien-fondé et de la nécessité de l'éducation s'est installé. Le mythe de l'éducation est devenu le mythe princeps de nos sociétés. La mythifica-tion n'est pas en soi condamnable. Effectivement, de simple technique de préparation à l'âge adulte, l'éducation s'est vue magnifiée comme advenue de l'humanité dans l'homme. Le point aveugle de toute entreprise éducative tiendrait donc dans la croyance quasi mystique en la valeur irrécusable de l'acte éducatif. La mythification se fait mystification, en éducation. Soit, dit Utopie. Mais n'est-ce pas. trop simple de s'en tenir là et, une fois de plus, de m'accuser d'aveuglement ? En effet, peut-on définir l'éducation en dehors de toute idée de l'homme, de tout projet humain ? Peut-on renoncer à chercher la signification des projets pédagogiques des institutions éducatives et en effectuer la critique au nom de valeurs « idéales », partant d'un ailleurs, d'un non-lieu qui fournisse une série de directions, d'orientations, d'idées régulatrices ? Et ce non-lieu, c'est moi, Utopie. C'est moi qui génère, nourris et épanouis les doctrines pédagogiques. Et le propre des doctrines pédagogiques est de lier doublement le savoir et l'action, le cognitif et les prescriptif, dans cette fameuse créativité de l'agir. Lier en croyant présenter un savoir certain, d'essence scientifique, d'où se tirent des applications pratiques dont la légitimité se veut absolue. Lier en se voulant prescription d'attitudes nouvelles, liées à une conversion intime, et apportant le salut à celui qui les pratique et à ceux qui passent entre ses mains.

Comment voulez-vous, s'emporte une nouvelle fois Utopie (on sent que le cœur parle), comment voulez-vous que sans moi, en éducation et ailleurs, puissent tenir ensemble la croyance en une scientificité descriptive des nécessités et la croyance en un salut procureur des félicités ? Les ingrédients d'une doctrine pédagogique sont là. Et ici Utopie montre du doigt : vous aurez beau en dénoncer les excès, les abus, les dérives, les trahisons, les faiblesses, les insuffisances, les mystifications, vous aurez beau faire : sans moi, vous ne pourrez rien faire en éducation ; ou alors vous ne cesserez de me voler, sous prétexte de me condamner. Car c'est moi qui donne vie à l'alternance, ce soupçon que le rêve, après tout, est plus réel que le réel. C'est moi qui donne vie à l'altercation, cette instauration d'une phase critique nourrie de dénonciation, de contestation ou d'opposition. C'est moi qui donne vie à l'alternative, quand Pop-

position, même en imagination, prend le pouvoir. Toute votre dialectique n'y pourra rien : l'éducation ne pourra se passer de moi, je suis porteuse de pédagogie, je reste nourricière de pédagogies.

Alors Utopie s'est retenue. Et elle s'est une fois encore excusée. Elle est tellement habituée à être accusée que désormais elle prend les devants, elle en arrive à précéder les soupçons. Pardonnez-moi, dit-elle, car, après tout, je parle, je parle, et je ne sais même pas ce que vous en avez dit, de moi. Est-ce utopique de penser que vous ne m'avez pas attribué toute la misère du monde ? Est-ce utopique de rêver que vous ne m'avez pas banni à jamais ? Comprenez ma susceptibilité, dit-elle. Moi aussi j'ai besoin d'être aimée. J'ai de la tendresse pour ceux qui m'en témoignent. D'ailleurs je suis injuste, car de plus en plus nombreux sont ceux qui m'en témoignent, de la reconnaissance, pas seulement en éducation. Et elle a tenu, Utopie, à en faire la démonstration. On sent bien que, pour elle, l'éducation mérite certes de la considération, mais qu'elle ne peut se comprendre qu'inscrite dans le chant du monde. De nouveau, sa voix s'est élancée. Pour montrer qu'Utopie a un avenir et, qui plus est, qu'elle est l'avenir. Mais que nous, nous n'en avons pas en dehors d'elle.

Il est certain qu'Utopie a décidé de faire entendre sa petite musique, de jouer les sirènes, d'exercer son pouvoir de séduction. Acceptons, une fois encore, de nous laisser entraîner. Après tout, c'est politesse que de recevoir celle qui a accepté d'être convoquée sur la ligne bleue de nos concepts et de nos débats. Utopie, elle, se fait songeuse. J'accompagne l'humanité depuis l'aube des temps, murmure-t-elle, pour le meilleur et pour le pire. Vous êtes des êtres de désirs, qui vous projetez en avant à travers vos rêves, vos peurs, vos nostalgies, les mondes que vous imaginez. Comment penser sans proposer des alternatives ? Bien des éléments rêvés sont devenus des réalités. Même si l'étoffe des rêves résiste peu et mal aux rudoiements du réel. Sans cesse les créateurs de mondes imaginaires sont appelés à rester des faiseurs d'univers. Le trou noir du réel a beau absorber le souffle de l'humain, il ne peut empêcher les marges de le désigner comme autre. Le théâtre du monde ne peut être joué par des survivants, il a besoin de créateurs. Au théâtre, on entend des mensonges et on entend la vérité, à la fois. Mais même les mensonges sont fondés sur la vérité. Et le théâtre oblige chacun à se rencontrer soi-même, lui demandant s'il préfère continuer à glaner dans les ruines plutôt que de construire une société décente. Antigone, Lear, Hamlet, Internet et Intranet et tous les autres sont des concassages du réel, des fictions, des personnages conceptuels, des objets de référence qui peuplent l'imaginaire du réel.

Vous aurez beau ne pas faire, vous ne pourrez pas accepter que le triomphe du capitalisme et de l'économie de marché ne parvienne à anesthésier les imaginations et à vider l'espace du rêve, accepter que l'effondrement du communisme ne parvienne à assécher les rivages de l'autre, accepter que la seule loi de la compétitivité vous tienne lieu de destin. Ne vous contentez pas d'être sédentarisés, restez des nomades du sens, ayez besoin d'une terre promise à laquelle rêver. Et si vous avez peur quand l'utopie se fait réalité, eh bien ! faites en sorte que la réalité devienne utopique. Ah, bien entendu, je suis diversité et contradiction. On m'a identifié successivement à l'éternité, puis à la liberté, puis à l'égalité. Chacune de celle-ci s'est construite sur les décombres de l'autre : l'éternité aux dépens des libertés ; les libertés aux dépens de l'égalité et inversement. Mais, pour aujourd'hui, pourquoi ne pas essayer la fraternité ? Pourquoi ne pas en faire une idée neuve ? Pourquoi ne pas prendre plaisir au bonheur des autres ? Pourquoi se résigner à l'égoïsme et à la compétitivité ?

Au-delà de votre incrédulité résignée, vous voulez encore plus de rêve ? J'ai ce qu'il vous faut. Juste l'utopie d'être humain. Un projet : une autre société fondée non plus sur la valeur d'échange, le profit, le travail et les rapports de domination, mais sur la valeur d'usage, la gratuité de la vie, la démocratie directe et les affinités électives. Des désirs, des passions : le droit au savoir, au bonheur, à la libre disposition de son temps, au nomadisme, à la singularité, aux vérités du cœur, à l'inconstance, à la paresse, à la diversité, à la beauté, à la poésie de l'existence. Vous voyez, dit Utopie, j'ai encore plus d'un tour dans mon sac des droits de l'être humain, vous pouvez encore vous surprendre.

Serez-vous jamais assez humains ? Serez-vous à jamais navigateurs de l'humain ?
Utopie est partie d'un grand rire, consciente du tour qu'elle venait de nous jouer, à encore nous faire rêver. De qui ? D'elle. Comme si nous étions partis au ciel, après avoir perdu les pieds sur terre. Mais le Magnificat ne se brise-t-il pas sur Apocalypse now ? Mais non, dit Utopie, je ne suis pas au ciel, je suis et reste sur terre. Je ne suis pas au-delà, je suis en dedans. C'est même moi qui fais l'événement, au sens strict du terme. L'histoire en tant que suite d'événements, c'est moi qui la fais. Un événement n'est pas à comprendre à partir d'un amont, qui le transforme en effet nécessaire de causes, ou à partir d'un aval, qui lit le sens par ses suites. L'événement, tel qu'il s'impose dans un présent, est une conjoncture impensable dans les termes traditionnels, au moment de son avènement, et qui est irréductible au mode de penser commun. L'histoire qui se fait est surgissement. Et ce surgissement s'accompagne de discours relatés nés de l'instant et de son vécu sur le terrain. C'est là que je réside, dit Utopie, dans les actes et dans les mots, dans la nature des propositions et dans l'espoir de prolonger la spontanéité et l'indécision de l'événement par un propos qui nécessairement ne peut qu'échouer à vouloir le fixer. C'est l'événement qui garantit la vérité de parole, et qui entretient ce rêve non réalisé mais non pas irréalisable. C'est l'événement qui crée l'ouverture. C'est le fait qui génère son échappement.
Vous voyez donc bien que je fais l'histoire, ajoute Utopie. Mais précisément parce que ni ne sais ni ne veux la faire. Vous voulez faire la révolution ? Ne vous gênez pas. Mais respectez-moi. Ne commencez pas par penser qu'elle est inévitable. N'oubliez pas qu'elle a échoué là où elle s'est instaurée. Alors renoncez ? Pourquoi ? Pourquoi renoncer à la plongée radicale dans l'abîme de la liberté ? Pourquoi renoncer à vouloir aménager le monde conformément à votre besoin profond d'aménagement total ? Pourquoi renoncer à l'imagination, qui n'est pas le pouvoir d'inventer des images, mais celui d'inventer des significations. Et si c'était ça la révolution, la puissance humaine à l'œuvre dans la création sociale et historique, le toujours possible en matière d'organisation économique et politique ?
Cette fois, Utopie riait aux éclats, consciente d'avoir frappé à l'estomac. N'avait-elle pas restauré son image dans l'imagination ? Décidément, non seulement Utopie avait de l'esprit, mais en plus elle en faisait, de l'esprit. Elle s'offrait même le luxe de nous inciter à en avoir, de l'esprit et de l'imagination. Elle s'offrait même le luxe de prendre sa revanche sur son double maudit, Idéologie. Idéologie vise à préserver l'identité sociale, Utopie la met en question en proposant des alternatives dans cet ailleurs qui est aussi un non lieu. Idéologie légitime l'autorité ; Utopie la conteste. Idéologie déforme le réel ; Utopie le transforme. Est-ce à dire qu'Idéologie incarne le mal radical ? Non, Utopie lui concède une fonction : corriger son éventuelle folie, à elle, Utopie, en procurant à la communauté une identité narrative, des mythes fondateurs. Mais les racines sont là pour permettre de s'élever. Utopie, elle, est là pour fournir des alternatives qui ouvrent l'espace d'une critique radicale des définitions des enfermements. Il vaut mieux capter les sources qu'être captées par elles. Utopie est là pour desserrer, pour mesurer l'écart entre l'espérance et la tradition. Idéologie a bien une fonction de distorsion et de dissimulation, mais elle a aussi une fonction de légitimation et d'intégration.
Je ne veux pas m'avancer sur votre terrain, dit Utopie, c'est bien vous les maîtres ès-éducation, et je ne veux faire preuve ni d'outrecuidance ni de flagornerie ni d'impudence. Mais quand même, n'est-il pas opportun de rappeler que le discours pédagogique relève de mon ordre ? En effet, mon discours pédagogique est en quelque sorte narrateur, car, quand il apparaît, il est toujours animé d'une intention critique, ainsi que d'une volonté d'émancipation, à l' égard de pratiques pédagogiques qui ne font plus état d'une argumentation mais qui se contentent de leur efficacité relative. Idéologie, ma sœur de trahison, peut toujours le récupérer, non seulement parce qu'il ne peut prétendre à l'objectivité scientifique, mais surtout parce qu'il est au service d'un pouvoir possédé ou revendiqué. S'il veut rester mien, le discours pédagogique se doit de maintenir sa fonction essentiellement critique ; c'est à ce prix qu'il ouvre et

maintient ouvert la perspective d'un concret qui me reconnaisse.

Je suis ce simple écart entre l'imaginaire et le réel, ce simple écart qui constitue une menace pour la stabilité et la permanence du réel. Penser par moi, c'est endosser ce rôle de la théorie qui est de défaire la rigidité de l'objet fixé à l'ici et à ('aujourd'hui, en l'établissant dans un champ de tension entre le possible et le réel. Ce qui se dit et se fait n'est qu'une partie d'une réalité objective, ne représente qu'une des actualisations possibles, à un moment donné, des processus et des mouvements qui constituent le champ du réel. Pour être vraiment comprise, la temporalité doit être placée sous le signe et la primauté du futur, afin qu'au-delà de la perception bornée de la succession chronologique, on saisisse bien que le devenir est antérieur au passé. Ne me chassez pas du temps car j'ai tout mon temps pour prendre le temps.

Ne fermez pas le temps. Pour éviter cela, Utopie, comme si elle voulait laisser s'envoler ses paroles dernières, a la tendresse de se référer à deux qualités qui pouvaient initialement sembler les plus éloignées d'elle, l'humilité et le désenchantement. Voici qu'elle les revendique comme siennes, comme productrices de son propre antidote. L'humilité d'abord. Cardez-vous de faire de moi un absolu. Sinon, prenez la pédagogie puisque vous y tenez tant, elle devient un totalitarisme. Penser l'éducation comme la pure et simple réalisation d'un projet, c'est ramener la nouveauté de l'autre, enfant ou adulte, aux conditions existantes, c'est le réduire à ce qui est. Il n'est tout de même pas nécessaire de faire de l'énigme de ce qui naît un moyen pour produire un futur prévu par avance. Toutes ces idoles avides du sang des enfants, le Progrès, le Développement, le Futur ou la Compétitivité, n'ont qu'un rêve : capturer la nouveauté, l'administrer, la vendre. Pourtant, allez-vous me dire, l'action pédagogique consiste bien à « faire » du réel à partir du possible. Or il s'agit moins de passer du possible au réel que de l'impossible au vrai. Et si la pédagogie était un apprentissage de l'humilité ? Les vérités positives n'ont-elles pas parfois tendance à occulter la vérité de l'enfance ? Ne nous rendent-elles pas insensibles à son appel au moment même où elles nous la présentent comme déjà clarifiée et comprise ? Quand la pédagogie s'offre à devenir la maîtresse du futur et la bâtisseuse du monde, ne succombe-t-elle pas à la pire des tentations ? Car, pour fabriquer le futur et construire le monde, la pédagogie s'empresse alors tout d'abord de dominer techniquement, par le savoir et le pouvoir, ces enfants qui incarnaient le futur avenir et le monde à fabriquer. L'expérience de la rencontre passe par un renoncement à la volonté forcenée de savoir et de pouvoir. N'est-ce pas cela l'utopie en éducation, interroge Utopie par un regard oblique, une utopie, sans utopies, mais par les utopies ? Pas de doute, l'humilité sied bien à Utopie quand elle en joue.

Mais ce n'est pas tout. Car la voici qui revendique aussi le désenchantement comme une de ses qualités premières, j'admets fort bien, dit-elle, que croire aveuglément au progrès est devenu ridicule, mais admettez en même temps que tout aussi obtuses sont l'idéalisation nostalgique du passé et l'emphase grandiloquente du catastrophique. Les utopies sont un levain qui ne suffit certes pas pour faire le pain, mais sans lequel on ne fait pas de bon pain. Allons, allons, le monde ne peut pas être sauvé une fois pour toutes ! Chaque génération se doit de pousser son rocher... Vivre, éduquer, a besoin d'utopie et de désenchantement. Considérer l'utopie, c'est ne pas se soumettre aux choses telles qu'elles sont et lutter pour ce qu'elles devraient être ; c'est savoir que le monde requiert le changement ; c'est ne pas oublier les victimes anonymes englouties dans le fleuve de l'histoire. Moi, Utopie, si je donne un sens à la vie, c'est que je tiens, contre toute vraisemblance, que la vie a un sens. Mais ce sens passe par le désenchantement. Après tout, Don Quichotte et Sancho Pança ont beau s'attaquer aux moulins à vent, jamais ils n'oublient que les moulins, loin d'écraser la vie, la perpétuent. Le désenchantement, c'est cette révélation nourricière que le salut n'arrive pas une fois pour toutes ; c'est la conscience qu'il n'y aura pas de parousie, que les dieux sont en exil ; c'est cette contradiction qui pose que l'enchantement n'existe pas mais qui suggère, par la manière et le ton dont elle le dit, que l'enchantement peut réapparaître au moment où on l'attend le moins.

Le désenchantement, encouragé par l'humilité, renforce cet élément fondamental : l'espérance. L'espérance s'identifie à mon esprit, relève tendrement Utopie (on sent qu'elle a les larmes au bord des yeux). Elle signifie que, derrière chaque réalité, subsistent d'autres potentialités qui peuvent être libérées de la prison de l'existant. En fait, si l'on peut dire, le désenchantement n'est qu'une forme ironique, mélancolique et aguerrie du principe espérance, il en modère le pathos prophétique et généreusement optimiste. Car, après tout, un mythe, quel qu'il soit, ne revit et ne resplendit que lorsqu'on démystifie son stéréotype : il fonctionne quand on n'y croit plus ; c'est alors qu'il peut tracer le sens. Moi, Utopie, je ne demande pas à aveugler, je demande à clignoter, juste à faire signe, à être signe de promesse.

Et c'est, sur ces mots étranges que, brusquement, Utopie s'est tue et s'est enfuie. J'ai bien essayé de la rattraper, de la retenir, de lui demander de considérer les travaux de notre colloque de Waldersbach. Rien n'y a fait. Je me suis accroché à son aura. Rien n'y a fait. J'ai tenté de la flatter et d'en appeler à sa responsabilité. Rien n'y a fait. D'un ton ferme, elle a lâché : je ne peux prétendre d'un côté être faite d'humilité et de désenchantement, et faire preuve de prétention de l'autre en m'octroyant les ultima verba. Je ne peux quand même pas être là à vous dire : « Pédagogues, vos papiers ! ». Puis, d'une voix affectueuse, elle a précisé : loin de m'être étrangère ou opposée, la pédagogie est mienne ; ses qualités (l'action, l'enracinement, la rupture, la médiocrité) sont miennes ; je suis même prête à signer votre manifeste pour les pédagogues ! Interloqué, je suis resté sans voix et je l'ai vue, elle, trouver sa voie. Utopie est venue. Elle est venue à Waldersbach. Maintenant, elle est repartie. Accepter que je vous laisse à votre tour, que je vous laisse partir. Ne la cherchez plus puisque c'est elle qui vous a trouvés.

Attali J. (2000). Fraternités. Une nouvelle utopie. Paris : Fayard.
Bernard M. (1989). Critique des fondements de l'éducation. Paris : Chiron.
Bernard P.J. (1997). De l'utopie moderne et de ses perversions. Paris : PUF,
Bouille M. (1988). L'école, histoire d'une utopie ? XVU'™-début XXe™ siècle. Paris : Rivages.
Cohn N. (2001). Cosmos, chaos et le monde qui vient. Paris : Editions Allia.
Coquoz]. (1998). De l'« Education nouvelle » à l'éducation spécialisée. Lausanne : LEP Loisirs et Pédagogie.
Cornu L. (1990). Le barbare et l'écolier. la fin des utopies scolaires. Paris : Calmann-Lévy. Direction.
Dumasy L, Massol C (2001). Pamphlet, utopie, manifeste XIXtmt-XX*'" siècles. Paris : L'Harmattan.
Fourier (1999). Le nouveau monde amoureux. Paris : Stock. 1827.
Fumaroli M. (1999). Histoire de la rhétorique dans l'Europe moderne 1450-1950. Paris : PUF. Direction.
Hameline D. (2000). Courants et contre-courants dans la pédagogie moderne. Paris : ESF.
Houssaye J. (1999). Education et philosophie. Approches contemporaines. Paris : ESF. Direction.
Houssaye)., Soëtard M., Hameline D., Fabre M. (2002). Manifeste pour les pédagogues. Issy-les-Moulineaux : ESF.
Joas H. (2000). La créativité de l'agir. Paris : CERF.
Larrosa J. (1998). Apprendre et être. Paris : ESF.
Magris C. (1999). Utopie et désenchantement. Paris : Gallimard.
Mattelart A. (1999). Histoire de l'utopie planétaire. Paris : La Découverte.
Meirieu P. (1997) : Frankenstein pédagogue. Paris : ESF.
Meirieu P. (1999). Des enfants et des hommes. Littérature et pédagogie. Paris : ESF.
Ranciere]. (1998). Aux bords du politique. Paris : La Fabrique.
Riot-Sarcey M. (1999). Le réel de l'utopie. Essai sur la politique au XIXe siècle. Paris : Albin Michel.
Scaer R., Tower Sargent L. (2000).

Utopie, la quête de la société idéale en Occident. Paris : Ed. BNF/Fayard.
Sfez L. (2002). Technique et idéologie. Un enjeu de pouvoir. Paris : Seuil.
Toddo (2001). André Malraux. Paris : Gallimard.
Vaneigem R. (2001). Déclaration des droits de l'être humain. Paris : Ed. Le Cherche-Midi.
Vargas Llosa M. (1999). L'utopie
304
archaïque.)osé Maria Arguedas et les fictions de l'indigénisme. Paris : Gallimard.
Versins P. (1972). Encyclopédie de l'utopie et de la science-fiction. Paris : L'âge d'homme.
Wolton D. (1999). Internet et après ? Paris ; Flammarion.
Wunenburger J.-J. (1979). L'utopie ou la crise de l'imaginaire. Paris : J.-P. Delarge.

Participants et remerciements

Cet ouvrage est la transciption du colloque organisé par le musée Jean-Frédéric Oberlin de Waldersbach et le Laboratoire des Sciences de l'Éducation CIVIIC de l'Université de Rouen. Sous le haut patronnage de Monsieur Walter Schwimmer, Secrétaire général du Conseil de l'Europe et de Monsieur le Recteur de l'Académie de Strasbourg.
Ce colloque s'est déroulé du 27 au 29 mai 2002 à Waldersbach.

Musée Jean-Frédéric Oberlin
Banzet André
Banzet Annie
Berhaud Eva
Comte-Ninon Marie-Rosé
Gonon Jean-Claude
Haas Edith
Hetzel Pascal
Lunz Hélène
Mery Estelle
Moll Pierre
Riss Nicole
Stussi Edmond
Bourgkard André
Hauscka Monique
Tisler François
Tisler Laurette
Zinck Anne Isabelle

Participants au colloque
Alves Nilda
Asensio José Maria
Bamforth lain
Barbosa de Oliveira Inès
Barreau Jean-Michel
Bernardinis Anna Maria
Bertrand Yves
Beyer Victor
Bisch Yves
Biais Marie-Claude
Bohr Elsie
Boncourt Martine
Canario Rui
Chalmel Loïc
Chancenote Chantai
Cormier Claudine
Danvers Francis
Delattre Joëlle
Desmet Huguette
Dias de Carvalho Adalberto
Drouin-Hans Anne-Marie
Dumas Gilles
Farias Lemoine Maria Soeli
Fullat Octavi
Gabriel Philippe
Galichet François
Casse Stéphanie
Gregorio Carmo
Grosrey Isabelle
Hebrard Pierre
Helmchen Jùrgen
Houssaye Jean
Humez Nathalie
Jacquinot Geneviève
Johansson Jan-Erik
Kaempf Bernard
Kagiadaki Athina
Kerlan Alain
Lahaye Willy
Landeau Pierre
Lehmann Christiane

Letellier Annie
Marchive Alain
Moya Lopez
Natason Jacques
Novoa Anton io
Pachod André
Papakonstantinou Panayotis
Parmentier Jacques
Pourtois Jean-Pierre
Rabet Patrick
Rambaud Didier
Ritzenthaler Michel
Ritzenthaler Paulette
Rodenas Olgas
Roy France
Sanchez Caroline
Sarrazy Bernard
Soetard Michel
Solere-Queval Sylvie
Taleb
Terrai Hervé
Thouroude Laurence
Triby Emmanuel
Tschirhart Annie
Uhlirova Jana
Vincent Micheline-Marie
Western John
Zouari Yassine

Cet ouvrage est publié par le Musée Jean-Frédéric Oberlin, avec le sou-tien
du Consel Régional d'Alsace, du Conseil Général du Ba.s-RHin, de la DRAC,
de la Vallée de la Bruche. Nous remercions particulièrement Air France et la SNCF, pour sa colla-boration.

Iconographie
Nilda Alves Isabelle Grosrey Estelle Mery
Coordinateur
Loïc Chalmel
Conception graphique
Nathalia Moutinho
Impression
IREG Strasbourg
Nous tenons à exprimer notre plus vive reconnaissance à tous ceux et celles sans qui cet ouvrage n'aurait pu voir le jour.